

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DIEGO BRANDÃO NUNES

**A IMPORTÂNCIA DO SENTIDO NO APRENDER GEOGRAFIA: POSSÍVEIS
CAMINHOS PARA UM RECONHECIMENTO ENTRE A GEOGRAFIA, O SUJEITO
E O MUNDO**

**PORTO ALEGRE
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes, Diego Brandão

A IMPORTÂNCIA DO SENTIDO NO APRENDER GEOGRAFIA:
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM RECONHECIMENTO ENTRE A
GEOGRAFIA, O SUJEITO E O MUNDO / Diego Brandão
Nunes. -- 2018.

252 f.

Orientador: Antonio Carlos Castrogiovanni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2018.

1. Aprendizagem. 2. Sentido. 3. Logoterapia. 4.
Vida. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos, orient.
II. Título.

DIEGO BRANDÃO NUNES

**A IMPORTÂNCIA DO SENTIDO NO APRENDER GEOGRAFIA: POSSÍVEIS
CAMINHOS PARA UM RECONHECIMENTO ENTRE A GEOGRAFIA, O SUJEITO
E O MUNDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos
Castrogiovanni

**PORTO ALEGRE
2018**

DIEGO BRANDÃO NUNES

**A IMPORTÂNCIA DO SENTIDO NO APRENDER GEOGRAFIA: POSSÍVEIS
CAMINHOS PARA UM RECONHECIMENTO ENTRE A GEOGRAFIA, O SUJEITO
E O MUNDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni (Orientador)

Prof. Dra. Roselane Zordan Costella (PosGea/UFRGS)

Prof. Dra. Ana Regina de Moraes Soster (Escola de Humanidades/PUCRS)

Prof. Dr. Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva (Departamento de Geografia/UPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte e sentido de toda vida por permitir conviver com quem listo a seguir. Agradeço a todos que de algum modo, escrevem este trabalho comigo.

Aos meus pais, João e Adriane, pela fonte inesgotável de amor e carinho que recebi em todos os momentos e por através de seus exemplos diários ajudarem a me fazer perceber o que realmente é essencial.

À minha família, de modo especial, aos meus avós, Paulo e Melania, por serem meus primeiros professores de Geografia, e por me levarem através de seus contos a lugares que não conhecia. Estendo o agradecimento a Paulo, Mara, Maristela, Cecília e Júlia.

À Tássia Bersagui, por sua alegria e apoio incondicional em todas as etapas deste processo, sendo porto seguro sempre, nas tribulações e calmarias desta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni, por acreditar em mim, antes mesmo de eu acreditar. Além de orientador, um exemplo de profissional e caráter. Minha admiração e gratidão.

Ao Governo Brasileiro e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelas oportunidades de aprendizados e incentivos que tive para crescer pessoal e profissionalmente.

Aos meus tios Antônio Barbosa e Saleti Rosetti, pelas conversas sempre enriquecedoras. Ao meu tio por ter apresentado a obra de Viktor Frankl em uma de nossas prazerosas conversas, a minha tia por sempre incentivar e acreditar em todos.

À família Rosetti, amigos de uma vida, e por serem exemplos de afeto, de modo especial, a Hilda, Jacqueline, Francisco e Bianca.

À família Colombo Bersagui por me mostrarem o quanto a união e o amor dão sentido a nossas vidas.

Aos meus colegas e amigos, Evandro, Jean, Daiani, Tassiane, Vinicius, Dagoberto, Alexandre, Jaciel, Bruno, Marcos, Kinsey, José, Bruno Ávila, Gustavo Falcão, Andréia, Rita, Valdir, Diego Lamb, Ana Sofiati e Ronaldo por serem suportes de conversas e risadas em todos os dias, temas e situações.

Aos meus professores e alunos, pois sem eles, nada disso faria sentido.

RESUMO

O presente trabalho possui como tema a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia. Nossa delimitação analítica está pautada na relação do sentido) como facilitador ou não do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. O caminho investigativo emprega o Paradigma da Complexidade como desafio para a compreensão do mundo pautado nas técnicas da Pesquisa Qualitativa. As lentes desta pesquisa estão projetadas a partir do estudo do Espaço Geográfico, da Paisagem e do Lugar. A pesquisa possui como preocupação inicial o estudo de caminhos metodológicos que propiciem a percepção do sentido nas aulas, por meio da criação, vivência e atitude dos estudantes, a fim de que tenhamos clareza epistemológica para buscarmos aproximações com as demandas da área do ensino de Geografia. A partir disso, problematizamos os desafios que encontramos nas salas de aula, as proximidades que esta ciência pode possuir com o estudo do sentido e investigamos as possibilidades que favorecem maior atribuição do mesmo por parte dos alunos. Utilizamos como referência para o trabalho, as contribuições da linha psicanalítica denominada Logoterapia, formulada pelo psicoterapeuta vienense Viktor E. Frankl (2008), seu trabalho aponta para a superação das dificuldades a partir do encontro com o sentido que os sujeitos atribuem às suas vidas. Após tais aproximações teóricas, apresentamos atividades pedagógicas, baseadas nas contribuições da Logoterapia, nas teorias de Ensino da Geografia e na Epistemologia Genética de Piaget (1974), que consideramos apresentar elementos que favoreçam a atribuição de sentido pelos sujeitos envolvidos em suas aulas e propiciem a construção do conhecimento. O trabalho indica a necessidade de repensarmos nossas práticas, a fim de que nossas aulas possam ir ao encontro da vida de quem estuda Geografia, para que esses alunos desenvolvam habilidade de análise, de reflexão e aplicação do conhecimento estudado para com a vida.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sentido. Logoterapia. Vida.

ABSTRACT

The present work has as theme the importance of the presence of meaning in Geography's classes. Our analytical delimitation is based on the relationship of meaning as a facilitator or not of the teaching-learning process in Geography. The investigative path applies the Complexity's Paradigm as a challenge for understanding of the world based on Qualitative Research Techniques. The lenses of this research are projected from the study of Geographic Space, Landscape and of Place. The research has as initial concern the study of methodological ways that enable the sense's perception in the classes, through the creation, experience and attitude of the students, in order that we have epistemological clarity to seek approximations with demands of the Geography teaching's area. From this, we problematize the challenges that find in the classrooms, the proximities that this science can possess with the study of meaning and we investigate the possibilities that favor a large attribution of the same on the part of the students. We have like contributions of the psychoanalytic line named Logotherapy, it was developed by the Viennese psychotherapist Viktor E. Frankl (2008), his work aims at overcoming the difficulties from the encounter with the sense that the subjects attribute to their lives. After these theoretical approaches, we show pedagogical activities, based on the contributions of Logotherapy, in Geography's Teaching and the Piaget Genetics' Epistemology by Piaget (1974), which we consider as showing elements that favor the attribution of meaning by subjects involved in their classes and allow knowledge's construction. The work indicates the necessity to rethink our practices, so our classes can come to the meeting of life of those who study Geography, and these students develop analysis' ability, reflection and knowledge's application studied to life.

Key words: Learning. Meaning. Logotherapy. Life.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de objetivos	85
Quadro 2 – A investigação da Geografia nas escolas.....	93
Quadro 3 - Público-alvo das propostas.....	95
Quadro 4 – Síntese do capítulo de análise	105
Quadro 5 – Aproximações teóricas entre Freire e Frankl.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrelaces entre a Geografia e o sentido	75
Figura 2 – O caminho de investigação	90
Figura 3 – A Triangulação de dados de nossa pesquisa.....	94
Figura 4 – Oficina 2 – Estudante 1	151
Figura 5 – Oficina 1 – Produção 1 – Painel 1/A - Estudante 1	156
Figura 6 – Oficina 1 - Produção 1 – Painel 1/B – Estudante 1	159
Figura 7 – Oficina 1 – Painel 2/A – Estudante 2.....	160
Figura 8 – Oficina 1 – Painel2/B – Estudante 2.....	161
Figura 9 – Oficina 1 – Painel 3/A – Estudante 3.....	161
Figura 10 – Oficina 1 – Painel 3/B – Estudante 3.....	162
Figura 11 – Oficina 1 – Painel 4/A – Estudante 4.....	163
Figura 12 – Oficina 1 – Painel 4/B – Estudante 4.....	164
Figura 13 – Oficina 1 – Painel 5/A – Estudante 5.....	165
Figura 14 – Oficina 1 – Painel 5/B – Estudante 5.....	165
Figura 15 – Oficina 1 – Painel 6/A – Estudante 6.....	166
Figura 16 – Oficina 1 – Painel 6/B – Estudante 6.....	167
Figura 17 – Oficina 1 – Painel 7/A – Estudante 7.....	168
Figura 18 – Oficina 1 – Painel 7/B – Estudante 7.....	168
Figura 19 – Oficina 1 – Painel 8/A – Estudante 8.....	170
Figura 20 – Oficina 1 – Painel 8/B – Estudante 8.....	171
Figura 21 – Oficina 1 – Painel 9/A – Estudante 9.....	171
Figura 22 – Oficina 1 – Painel 9/B – Estudante 9.....	172
Figura 23 – Oficina 1 – Painel 10/A – Estudante 10.....	173
Figura 24 – Oficina 1 – Painel 10/B – Estudante 10.....	174
Figura 25 – Oficina 1 – Painel 11/A – Aluno 11	176
Figura 26 – Oficina 1 – Painel 11/B – Aluna 11.....	177
Figura 27 – Oficina 1 – Painel 12/A – Estudante 12.....	178
Figura 28 – Oficina 1 – Painel 12/A – Estudante 12.....	179
Figura 29 – Oficina 1 – Painel 13/A – Estudante 13.....	179
Figura 30 – Oficina 1 – Painel 13/B – Estudante 13.....	180
Figura 31 – Oficina 1 – Painel 14/A – Estudante 14.....	181
Figura 32 – Oficina 1 – Painel 14/B – Estudante 14.....	182

Figura 33 – Oficina 1 – Painel 15/A – Estudante 15.....	182
Figura 34 – Oficina 1 – Painel 15/B – Estudante 15.....	183
Figura 35 – Oficina 1 – Painel 16/A – Estudante 16.....	184
Figura 36 – Oficina 1 – Painel 16/B – Estudante 16.....	185
Figura 37 – Oficina 1 – Painel 17/A – Estudante 17.....	186
Figura 38 – Oficina 1 – Painel 17/B – Estudante 17.....	186
Figura 39 – Oficina 1 – Painel 18/A – Estudante 18.....	187
Figura 40 – Oficina 1 – Painel 18/B – Estudante 18.....	188
Figura 41 – Oficina 1 – Painel 19/A – Estudante 19.....	189
Figura 42 – Oficina 1 – Painel 19/B – Estudante 19.....	190
Figura 43 – Oficina 1 – Painel 20/A – Estudante 20.....	190
Figura 44 – Painel 20/B – Estudante 20.....	191
Figura 45 – Oficina 2 – Estudante 1.....	195
Figura 46 – Oficina 2 – Estudante 2.....	196
Figura 47 – Oficina 2 – Estudante 3.....	197
Figura 48 – Oficina 2 – Estudante 4.....	198
Figura 49 – Oficina 2 – Estudante 5.....	199
Figura 50 – Oficina 2 – Estudante 6.....	200
Figura 51 – Oficina 2 – Estudante 7.....	201
Figura 52 – Oficina 2 – Estudante 8.....	202
Figura 53 – Oficina 2 – Estudante 9.....	203
Figura 54 – Oficina 2 – Estudante 10.....	204
Figura 55 – Oficina 2 – Estudante 11.....	206
Figura 56 – Oficina 2 – Estudante 12.....	207
Figura 57 – Oficina 2 – Estudante 13.....	208
Figura 58 – Oficina 2 – Estudante 14.....	210
Figura 59 – Oficina 2 – Estudante 15.....	211
Figura 60 – Oficina 2 – Estudante 16.....	212
Figura 61 – Oficina 2 – Estudante 16.....	213
Figura 62 – Oficina 2 – Estudante 17.....	215
Figura 63 – Oficina 2 – Estudante 18.....	216
Figura 64 – Oficina 2 – Estudante 19.....	217
Figura 65 – Oficina 2 – Estudante 20.....	218

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Entrevistas com os estudantes.	231
---	-----

*Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
Sem sair do sofá. Deixar a Ferrari pra trás
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O milésimo gol, sentado na mesa de um bar.*

*Mas nós, vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
Tantas pedras no caminho não seria ruim.*

Humberto Gessinger

SUMÁRIO

1 POR QUE BUSCAR? INTRODUÇÃO	13
2 A NECESSIDADE DE BUSCAR: JUSTIFICATIVA	23
2.1 POR UMA GEOGRAFIA QUE NÃO VÁ PARA O FIO: A VIDA DE VIKTOR E. FRANKL	32
3 OS PONTOS DE REFERÊNCIA: NOSSA CAMINHO TEÓRICO-CONCEITUAL	36
3.1 A BAGAGEM: AS PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA CULTURAL	36
3.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO: O SENTIDO PELOS FIXOS E FLUXOS	41
3.3 O CONCEITO DE LUGAR. O SENTIDO PELO PERTENCIMENTO.....	45
3.4 O CONCEITO DE PAISAGEM. O SENTIDO PELA DINAMICIDADE	48
3.5 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE SENTIDO.....	50
3.6 A AFINIDADE ENTRE A LOGOTERAPIA E O ENSINO	61
4 QUAIS SÃO OS CAMINHOS? METODOLOGIA	67
4.1 A DEFINIÇÃO DO PERCURSO: A BUSCA PELO SENTIDO, NOSSO OBJETO.....	67
4.2 UM CAMINHO PARA O SENTIDO.....	69
4.3 NÃO CAMINHAMOS SOZINHOS: O MÉTODO DA COMPLEXIDADE	76
4.4 APÓS A VISÃO DE MUNDO, AS FERRAMENTAS: O CAMINHO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	82
4.5 NOSSO FAZER METODOLÓGICO: OS PASSOS PARA A BUSCA DO SENTIDO NAS AULAS.....	84
4.5.1 Etapa 1. A investigação teórica	90
4.5.2 Etapa 2. A Investigação na escola	91
4.5.3 A proposta de atividades (oficinas).....	94
4.5.4 Análise sobre a presença de sentido nas atividades.....	103
4.5.5 Etapa 4: Etapa não tão final	104
5 ANALISANDO NOSSA JORNADA PARA O SENTIDO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI	105
5.1 QUEM CAMINHA CONOSCO: OS SUJEITOS EDUCANDOS	106
5.2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA, OS SUJEITOS E O LUGAR DA GEOGRAFIA.....	113
5.3 CONFERINDO NOSSA BÚSSOLA: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS.....	128
5.3.1 Espaço Geográfico – a razão por existir nossa ciência, porém, esquecida na Escola.....	135
5.3.2 Lugar: A escola como um espaço de pertencimento	143
5.3.3 Paisagem: O sentido por meio das percepções e do (re)conhecido.....	146
5.4 O SENTIDO E A GEOGRAFIA NAS OFICINAS: UM OLHAR PARA O TRAJETO PERCORRIDO	153
5.4.1 Atividade 1: O painel geográfico	154
5.4.2 Oficina 2 – Espelho do município	192

6 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS: A CHEGADA PODE SER UM NOVO PONTO DE PARTIDA.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225
ANEXOS	231

1 POR QUE BUSCAR? INTRODUÇÃO

Talvez haja outros conhecimentos a adquirir, outras interrogações a fazer hoje, partindo não do que outros souberam, mas do que eles ignoraram.

(E. Schrödinger)

Somos, por natureza, seres inquietos. Buscamos, mesmo antes de chegar aos bancos escolares, respostas para os problemas que somos confrontados em nossas vivências cotidianas. Todavia, nos parece também que estas inquietudes muitas vezes tomam forma por meio de constantes questionamentos; dentre eles, a dúvida de “por quê” aprendermos determinados assuntos. Para iniciarmos as discussões desta pesquisa e os problemas que nos motivam nesta busca teórica partimos da ideia de que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2014). Neste viés, são as incertezas sobre o ensino contemporâneo da Geografia e sua efetividade que moldam nosso fazer nesta pesquisa. Pretendemos, a partir de nossas dúvidas, tecer juntos possibilidades que vislumbramos para a disciplina, considerando as bases teóricas com que nos trouxeram até o início desta pesquisa, bem como as que dialogaremos no decorrer desta pesquisa.

Nosso trabalho articula o entrelaçamento teórico e prático de nossas experiências pessoais, sobretudo dentro dos espaços escolares. Buscamos refletir nossos fazeres a partir de nossas experiências em sala de aula, ao mesmo tempo entendemos que, de certa maneira, também escrevem esta investigação, os autores que lemos e que também nos formaram enquanto professores. Pretendemos trazer impressões que ora tratam de nossas experiências pessoais com a docência, ora tratam das realidades encontradas, registradas e teorizadas ao longo de diversas produções dentro do ensino de Geografia. Por este ir e vir discursivo, transitamos nesta pesquisa, em nossa escrita, articulando entre a primeira e a terceira pessoa do singular, por entendermos que algumas vezes tratamos de leituras de mundo particulares e, em outras, de concepções previamente fundamentadas nas pesquisas dentro das áreas da educação e da Geografia.

Essa pesquisa começa antes de nossas preocupações diretas com a formação do Professor. Ela dá os primeiros passos na busca pelo sentido da Geografia em sala de aula, em nossas experiências enquanto alunos da Educação

Básica na rede pública de ensino. A Geografia sempre nos despertou curiosidades diversas acerca do mundo. Interessados por comunicação, era essa disciplina onde conseguíamos perceber com maior frequência os temas que acompanhávamos nos noticiários de maneira. Além disso, as aulas conseguiam, algumas vezes, mostrar versões de fatos que apenas conhecíamos superficialmente. Centrados em uma realidade que não convidava para desvendar o mundo, foi nesta ciência que, organicamente, fomos instigados a compreender o espaço a nossa volta.

Entendemos que a Geografia, pelo seu caráter amplo de articulação com as dimensões naturais e sociais do mundo, pode servir como elo para com as outras áreas do saber, favorecendo, neste sentido, mesmo que de modo subjetivo, a ideia de unicidade dos conhecimentos¹. Neste sentido, descobrimos uma outra possibilidade além da comunicação², além do que reproduzir os fatos, compreendê-los e perceber suas causas, consequências e contrariedades era também desafiador. Observando a disciplina enquanto alunos, parecia ser na Geografia, onde poderíamos ter maior suporte para nos aventurarmos a conhecer o mundo e compreender nossa própria realidade.

A escola, inserida em suas estruturas organizacionais geralmente rígidas, corre o risco de mostrar currículos³ com falta de diálogo e articulação, que atraia o jovem enquanto espaço de aprendizagem. Poucos a veem como local de crescimento pessoal e profissional ou como espaço de promoção para entre os seus conteúdos programáticos. Não parece ser este um ambiente de novos conhecimentos. A escola, alerta Paulo Freire (2011), como o próprio ensino, deve perceber que:

O mundo não é, está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 2011, p. 49).

¹ Partimos da ideia de Edgar Morin (2005) abordada no terceiro volume de “O Método” quando trabalha com conhecimento. Entendendo-o como diverso e múltiplo, não podendo ser reduzido a uma única definição, nos convida a estudar este conceito em vários modos e escalas, interrelacionando os saberes.

² Entendemos comunicação a partir de Morin (2002, p. 289), como uma “ligação organizacional que se efetua pela transmissão e pela troca de sinais”.

³ O currículo é entendido aqui a partir de Macedo (2007), onde o define como um artefato socioeducacional, dentro de uma dinâmica de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes (2007, p. 24).

Neste momento, concordamos com Freire (2011) quanto ao vir a ser do mundo. Somos o conjunto provisório de resultados e interações no espaço através do tempo. Estamos também vivendo e atuando em um mundo que parece ter sua dinâmica entre objetos e ações cada vez mais rápida. Assim, temos de pensar como o ensino da Geografia pode levar os alunos a compreender suas realidades provisórias e oferecer possibilidades para que possam tecer novas hipóteses diante do que é apresentado. O costume da dúvida é rotineiro para as crianças. Para elas o mundo também “está sendo” – a sua construção depende das questões que surgem a partir das primeiras experiências de vida que se iniciam. O que nos fez diminuir o ritmo das perguntas, sobretudo após o ingresso na vida escolar? Talvez o próprio distanciamento com a vida e com as angústias que trazem os jovens. Esta realidade faz com que, em algum momento como alunos ou professores, nos deparemos com certo questionamento ao estarmos em aula: “onde vou usar isso na vida? Qual é o sentido em aprender Geografia?”.

Sendo esta a nossa disciplina favorita, seja pela sua proximidade com a natureza ou pela afinidade com os professores, achávamos interessante ouvir – salientamos esse verbo como “ação” dominante enquanto papel de aluno - sobre os temas de sua alçada. Entretanto, ao sermos confrontados com a pergunta citada anteriormente, tínhamos como fuga apenas respostas tangenciais que buscavam justificar a importância do aprender Geografia, mas não elucidavam o seu motivo. Contemporaneamente, como acadêmico e posteriormente como professor, esses questionamentos surgem novamente, de modo que as respostas tangentes sobre a pertinência de alguns conteúdos aprendidos já não davam conta da necessidade de justificar a importância do aprender.

Uma busca pelo sentido da Geografia em sala de aula começava a surgir, seja para suprir nossas inquietações enquanto profissionais do ensino ou também, como estudantes desta ciência. Parecia cada vez mais clara a relação entre a Geografia e a maneira como passávamos a enxergar nossas vidas e nosso lugar no mundo ao considerar nossas relações com o espaço. A partir disso, começamos a buscar, dentro do ato de ensinar Geografia, maneiras de fazer a disciplina interessante e aplicável na vida de quem a estuda, partimos do pressuposto que nosso trabalho como professores deveria se dar de maneira que os alunos percebessem sentido no ato de aprender os temas na qual essa ciência se propõe debater. Para cumprirmos tal desafio, necessitávamos “buscar em outros lugares” as

ferramentas para fazermos esta análise, nos aventurando pelos caminhos da Filosofia e da Psicoterapia, costurando aproximações teóricas que nos dessem subsídios para lermos de outra maneira algumas questões pertinentes a Geografia.

Pensamos, inicialmente, que a busca pelo sentido desta ciência na escola perpassa nossas concepções e a maneira como enxergamos a vida. Não conseguimos separar nossas experiências pessoais de nossas práticas profissionais – elas podem não estar explícitas nas falas, mas estão implícitas desde o nosso planejamento até o momento de condução dos momentos previstos.

No ato de aprofundar os estudos nesta ciência enquanto professor e pesquisador (se é que é possível separá-los), percebo que em alguns momentos de minha própria história, a Geografia estava presente sem estar anunciada. Seus conceitos surgiam implícitos, por exemplo, nas histórias que acompanhava da ficção. O espaço no qual vivia meu crescimento acabava incorporando-se aos da imaginação por meio de algumas histórias e neles, os conceitos da Geografia, também apareciam como meios lúdicos de uma ciência que mostrava cada vez mais possibilidades de aproximação. Aprendi sobre rotação da Terra ao ver o filme do *Superman*⁴ salvando o mundo; sobre estrutura das formações urbanas em tardes jogando *SimCity*⁵; bem como a relação entre campo e cidade com as revistas do Chico Bento⁶; questionei sobre acúmulo de riquezas lendo Tio Patinhas⁷; sobre bioética e tecnologia em *Orphan Black*⁸; sobre preconceito lendo *X-Men*⁹ e refleti sobre regimes autoritários ao conhecer *Star Wars*¹⁰.

No entanto, essas possibilidades que via na disciplina inicialmente enquanto aluno, pareceram diminuindo em aulas que priorizavam a reprodução de conteúdos desconexos entre seus temas, além de atividades repetitivas e automáticas, em um aspecto de miscelânea de conhecimentos do mundo ou ainda como o momento de “descontração” do Professor “amigo da galera” onde pintávamos alguns mapas.

⁴ Superman: O Filme, de 1978 com direção de Richard Donner. Na cena final, o personagem principal dá voltas ao redor do Planeta em rotação.

⁵ Jogo do console de videogame NES, de 1989, onde o jogador constrói e administra uma cidade.

⁶ Personagem de Maurício de Souza, criado em 1961, integrante da série de quadrinhos Turma da Mônica que vive suas aventuras no meio rural.

⁷ Personagem criado por Carl Barks em 1947, sua principal característica é sua paixão pelo acúmulo de riquezas.

⁸ Série produzida desde 2013 pela rede BBC, cuja trama envolve a produção de clones humanos.

⁹ Grupo de super-heróis criados por Stan Lee e Jack Kirby em 1963, publicado pela editora Marvel Comics, suas histórias debatem o preconceito na sociedade.

¹⁰ Franquia de filmes e outros derivados criada por George Lucas a partir de 1977, tem como trama a ascensão e queda de um império ditatorial na galáxia.

Não conseguíamos perceber sentido muitas vezes em aprender Geografia. Apesar de ter afinidade com alguns de seus temas, eles estavam dispersos em aulas que não pareciam ter claros os objetivos que as justificavam. Os temas que antes buscávamos relacionar com nossas vidas eram tratados como listas programáticas de conteúdos a serem transmitidos e não problematizados.

Enquanto alunos, algumas questões começaram a surgir: Como poderia uma disciplina que possui tamanho potencial de aproximação com a vida de quem a estuda, tratar tais conhecimentos de maneira automática? Essa pergunta fomentou outras: qual é a relação entre o que aprendo com o cotidiano e como ela pode contribuir para responder às contradições dos espaços em que transitava? Por fim, qual é a importância de atribuímos sentido ao aprender Geografia?

Todas essas questões acompanharam-me também durante a graduação, onde inserido no curso de licenciatura e debruçando-me sobre suas bases conceituais, tive a oportunidade de perceber as possibilidades de atuação desta ciência e como ela articulava com os questionamentos que surgiram enquanto aluno da Educação Básica. Ademais, enquanto professor preocupado com quais práticas poderiam ter maior impacto no aprendizado dos alunos, questionava como essa Geografia que desvendamos na graduação poderia ser trabalhada em sala de aula sem estar necessariamente dentro de uma linguagem acadêmica, mas sim completa a ponto de que o aluno que a aprende possa vislumbrar no conhecimento construído peças provisórias para a compreensão do mosaico de realidades no qual estão inseridos.

Acreditamos que estas inquietudes supracitadas geram antes uma pergunta mais ampla: Quando é que uma aula de Geografia possui sentido para o aluno? Retomando nossas experiências enquanto estudantes de Geografia na Educação Básica e pensando nos momentos em que a disciplina conseguia se aproximar com maior competência das nossas realidades, nos parecia ser quando tratava dos problemas pelos quais conseguíamos vivenciar. Não queríamos fugir dos problemas que enfrentávamos em nosso cotidiano, mas sim queríamos buscar respostas para eles. Contudo, a escola nem sempre conseguia fazer esse encontro entre o conhecimento ali construído e sua aplicação para a resolução de problemas.

Enquanto professores, era também a noção de sentido no aprender que esperávamos que os alunos encontrassem ao assistirem nossas aulas a ponto de, pretensiosamente, torná-las marcantes para os sujeitos que participassem das

mesmas. Em uma realidade escolar que muitas vezes desmotiva tanto ao estudo, isso passava por mostrar para esses alunos que aprender Geografia poderia ser agradável e contribuir para sua formação, por meio dos exercícios e reflexões do que estavam aprendendo naquela aula e do que estes estudantes traziam de suas experiências.

Esta pesquisa é, em parte, resultado de uma inquietação docente maior: como atribuir sentido às aulas de Geografia para os alunos? Ela é fruto de minhas experiências com a Geografia nas mais diferentes posições (aluno, bolsista, professor e pós-graduando), mas também são as considerações de amplas discussões com colegas que também, em algum momento tiveram esse questionamento sobre o sentido do ensinar Geografia e o papel desta ciência na escola. Considerar tais questões nos auxiliam em nossa prática diária de planejamento, caso contrário, corremos o risco de reproduzirmos experiências sem refletir sobre as mesmas e como estas são recebidas pelos nossos estudantes, deixando de sermos professores nos tornando “oficineiros pedagógicos”, onde a preocupação maior está no decorrer daquela atividade planejada e não necessariamente em como esta pode contribuir, ou não, para a construção de novos saberes.

Tais conversas existiram também no âmbito da leitura acadêmica dentro do viés desta pesquisa e da conversa, por meio de suas obras, com os autores que estão citados neste trabalho. Também com aqueles que subjetivamente contribuíram para que chegássemos até este momento de reflexão: fazem parte dessas discussões os próprios alunos, autores de suas ações, questionadores de nossas e de suas práticas em sala. Foram eles que fomentaram essa busca pelo sentido nas aulas de Geografia. Enquanto nós éramos alunos essa preocupação não passava de uma curiosidade. No papel de professores ela acabara se tornando questão norteadora de nossos fazeres, saber o sentido da Geografia no ensino, mais do que uma questão teórica, tornou-se fio condutor de nossos planejamentos.

Esta pesquisa é também uma conversa com você, prezado leitor, que ao ter este material em mãos, provavelmente têm preocupações similares (ou não) as nossas. Parece-nos claro, neste momento, que essa pesquisa é o resultado de um conjunto de relações, contatos, diálogos, leituras e que ao trazer essa problemática de pesquisa, articulamos com todos que contribuíram através de suas vidas e obras em prol do pensar em novas perspectivas para essa ciência que de alguma maneira

está presente em nossas vidas. Convidamos, deste modo, os que leem a pesquisa, a concordar, discordar e tecer novas ideias para a formulação de novas inquietudes e tensões.

Atuando como professores da educação básica, após a graduação, saí do papel de aluno, estive “do outro lado” da sala de aula, pensava inicialmente que seria um momento relativamente simples, de aplicação de conteúdos e do que aprendera até aquele momento. Parecia que estava “pronto” quanto aos conhecimentos de Geografia, bastava “repassá-los”, a realidade da sala de aula mostraria que a tarefa docente exige bem mais do que isso. Ser Professor movimentou minha maneira de agir, pensar e trabalhar. Ao dar-me conta da responsabilidade que era estar frente a um grupo de alunos que “inquestionavelmente” ouviam nossas palavras e as anotavam, começamos a refletir sobre como estava sendo feita minha ação docente. Mais do que isso, a prática nos fez refletir sobre o que gostaríamos que aqueles jovens sentissem ao terem uma aula de Geografia, algo que nos faz repensar não somente nossas práticas, mas também a própria disciplina enquanto integrante do currículo escolar.

Fazíamos dessas inquietações, já dentro do processo de pesquisa, junto com o orientador uma base para a reflexão do próprio papel da escola e sua responsabilidade perante os alunos que ali estão, nos preocupando com a construção do conhecimento ao invés do simples repasse de informações aos alunos. Quanto a essa diferenciação entre informação e conhecimento, pedimos auxílio a Antonio Carlos Castrogiovanni (2014) que, ao trabalhar com estes conceitos, articula-os a partir do olhar da preocupação de quem ensina, analisando-os dentro de uma estrutura integradora como a complexidade, que será discutida posteriormente, para ele, o professor:

Deve questionar constantemente a diferença entre informação, conhecimento e sabedoria. Estamos na sociedade da informação, mas a informação não é conhecimento, pois o conhecimento é o resultado das informações organizadas (MORIN, 2003). O conhecimento que construímos não apenas representa a realidade, mas a produz, cria e consolida eventos. Parece não ser possível conhecer sem estabelecermos conexões. O domínio da informação transformada em conhecimento possibilita sermos sujeitos com mais possibilidades transformadoras (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 180).

O autor, pautado em Edgar Morin (2003), contrasta a informação do conhecimento, destacando o segundo pela sua capacidade transformadora e de

estabelecimento de relações. Nos parece que o uso apenas da informação é privilegiado em sala de aula, servindo como reprodução de fatos e dados e não necessariamente problematizando-os para o favorecimento do processo de conhecimento. Neste viés, ainda Castrogiovanni (2014) alerta para um ponto importante para o que vamos pesquisar:

Neste sentido, tenho observado que muitos dos profissionais da educação geográfica lidam com informações, desprezam os conhecimentos e não se preocupam com as competências. Essa atitude, pela minha leitura, torna os momentos pedagógicos desinteressantes, **pois não encaminha à construção de sentido**. É fácil constatar que há uma degradação do conhecimento pela informação (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 180. Grifo nosso).

O autor vai ao encontro de nossas inquietudes pedagógicas ao apontar o pouco cuidado diante do trabalho com o conhecimento e consequente falta de sentido na aula apresentada. Voltamos assim às preocupações iniciais que motivaram nosso discurso: sem a preocupação com a presença do sentido em sala nos parece que trabalhamos de modo automático e despreocupados com nosso objetivo de construir a compreensão do espaço geográfico no qual trabalhamos e estamos inseridos. Como valorizar esses conceitos¹¹ e atrelar à vivência desse espaço? De que maneira as experiências que os alunos trazem consigo podem de fato agregar a aula? Durante a formação acadêmica discutimos a ideia e valorizamos o conhecimento que o aluno traz consigo, mas, na prática, como trabalhar com ele de uma maneira efetiva? Percebemos nos alunos a necessidade de serem ouvidos e de se fazerem presentes nas aulas.

Ao avaliarmos nossas práticas em retrospecto, a fim de auxiliar na formulação de nossos problemas de pesquisa, consideramos que geralmente os momentos onde os desafios eram mais complexos, eram também os que repercutiam de maneira significativa em sala de aula. Do mesmo modo, os debates e as explicações que conseguiam ter maior número de “questões desequilibrantes” eram aqueles em que os alunos participavam e geralmente traziam temas do seu dia-a-dia para o debate, ou seja, começamos a perceber que as aulas pareciam

¹¹ Nossa concepção de conceito vai ao encontro das formulações de GALLO (2003), onde afirma que são formas de transformar o mundo, pois são ferramentas para os filósofos moldarem o mundo à sua maneira ao mesmo tempo que podem servir como armas para aqueles que estão dispostos a fazerem uma crítica do mundo. O conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para ajudá-la a tornar-se compreensível.

apresentar maior sentido ao aluno quando ele vislumbrava sua vida no que era ensinado.

A aproximação da sala de aula com a vida dos alunos é um tema, cabe salientar, presente na discussão do ensino, ainda assim, tal aproximação nas aulas de Geografia continua sendo questionada pelos alunos que não conseguem relacionar o que aprendem com o que vivem. Nos parece haver certa contradição: Se inicialmente pode ser tão fácil a aproximação da Geografia com a vida, por que em muitas ocasiões ela não ocorre? A partir disso, começamos a questionar se um dos motivos para que os alunos não consigam perceber ou não atribuam sentido às aulas de Geografia não seja justamente a falta de proximidade com a vida. Todavia, outro desafio que se apresenta: além desta aproximação com a vida, faz-se importante pensar quais os caminhos que nos auxiliam para que o aluno atribua sentido as aulas, utilizando de concepções teóricas e caminhos práticos para que as aulas cumpram seus objetivos enquanto possibilidades de um ensino significativo, sendo um momento de conhecimento do mundo por parte do aluno, mas também de si mesmo.

Dentro deste movimento de aproximação da vida com os alunos, ocorre também um processo de reavaliação de nossas práticas. A formulação da questão norteadora desta pesquisa surge dentro do desafio de repensar nossos métodos, avaliarmos nossas posturas enquanto docentes e fugirmos de planos de aulas mais “confortáveis” e não tão desafiantes. Partindo de um olhar apurado e observando a sala de aula enquanto um laboratório de vivências, percebemos que as atividades onde, de alguma maneira conseguíamos atingir os objetivos propostos, estas pareciam possuir certos padrões de planejamentos e ações. Tais análises começaram a moldar uma questão de prática docente que não havíamos percebido claramente, mas que perpassava todas as outras preocupações e que nos traz até essa pesquisa.

Deste modo, chegamos ao ponto norteador de nossa pesquisa: **a presença ou não de sentido nas aulas de Geografia**. Tal questão serviu como inspiração para o planejamento das aulas, seja no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹²), nas práticas dos estágios obrigatórios ou no período

¹² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um projeto do Governo Federal Brasileiro, sendo parte integrante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nele, estudantes de licenciatura vão até escolas públicas e desenvolvem projetos,

que tive a oportunidade de trabalhar na rede privada de Porto Alegre. Confrontado com o desafio de dar uma outra “roupagem” ao planejamento e as aulas de Geografia, de maneira especial no PIBID e nos estágios docentes, onde a criatividade e a “fuga” do método tradicional de lecionar era um componente fundamental dos projetos propostos. A questão da presença de sentido nas ações que seriam executadas aparecia naturalmente, era preciso ter claro o propósito no qual pensávamos um novo projeto, a fim de que em sua aplicação, a atividade tivesse um impacto positivo na formação dos alunos, como os alunos costumavam sempre trazer questões de suas próprias realidades, a criação de planejamentos neste sentido acabara tornando-se um processo natural. Cabe esclarecer, antes de nos aventurarmos nessa busca pela presença, ou não, do sentido da Geografia, o que pretendemos estudar, quais os objetivos a serem alcançados e a pertinência dos mesmos.

2 - A NECESSIDADE DE BUSCAR: JUSTIFICATIVA

Quando questionamos nossa experiência docente, percebemos que pauta nossas ações a necessidade de constantes retomadas e reflexões sobre como temos trabalhado com o ensino de Geografia. Tomam conta de nossas análises, as avaliações do que possa ter tido maior repercussão com os alunos ou também, as atividades que porventura, não tenham ocorrido exatamente como esperávamos (será que alguma atividade, de fato, consegue isso?). Ao mesmo tempo parece que os debates sobre práticas de ensino em Geografia têm propiciado cada vez mais estas trocas de experiências, ficando evidente o quanto a discussão contínua e a reflexão do que temos feito são salutareis para nossas escolas e oxigenam as salas de aula, buscando uma fuga do senso-comum.

No entanto, ainda nos parece que tais debates e encontros atingem principalmente o público de professores que estão envolvidos, de alguma maneira, com as universidades. Temos, geralmente, discussões que circulam pelos corredores acadêmicos e muitas vezes não ecoam nas escolas de educação básica e seus profissionais, seja pela impossibilidade destes de aprimorarem seus estudos devido aos baixos salários, as jornadas excessivas de trabalho ou ainda por ainda ser um discurso voltado para a academia, distante da escola. Evidenciando a necessidade de termos iniciativas que busquem aproximar estas duas instâncias (a universidade e as escolas de educação básica) para trabalharem juntas (realidade que vem sendo mudada, graças ao excelente PIBID, já citado anteriormente). Caminhamos por esta pesquisa a fim de que as considerações, mesmo que provisórias, que encontrarmos aqui e as práticas que pretendemos refletir possam servir de auxílio, em algum momento, para o professor que trabalha diretamente com o aluno da educação básica.

Acreditamos, neste momento, que seja preciso educar para o sentido, problematizarmos o que tem sido realizado nas aulas de Geografia, avaliando o que tem sido feito e propondo novas possibilidades de trabalho. O estudo do sentido nas aulas aponta também para outras questões sintomáticas dos processos de ensino, como a desmotivação dos estudantes diante do que é proposto e as distâncias abissais entre as teorias ensinadas nas escolas e a aplicabilidade na vida dos alunos que aprendem.

Além do conforto que aparentemente as certezas do mundo nos trazem, convidamos para (re)pensarmos a possibilidade e o valor das inquietudes. Em uma sociedade cada vez menos aberta ao diálogo, acabamos perdendo o costume das indagações e corremos o risco de permitir que respondam por nós temas que nos interessam. Esta pesquisa e seu tema da busca pelo sentido na sala de aula de Geografia, parte das questões que, de maneira simples e informal, acabam surgindo nos debates paralelos das práticas docentes.

Pretendemos, dentro dessa problematização e reflexão acerca da importância, ou não, do sentido nas aulas de Geografia, irmos ao encontro também, dos professores que bem como seus alunos, muitas vezes já não percebem sentido em ensinar Geografia, resultando em aulas que permeiam os tradicionais métodos de reprodução dos conceitos e de memorização dos mesmos. Pensamos que tais significações possam também aproximar a vida de quem trabalha com a Geografia para dentro de seus planejamentos, fazendo com que a disciplina esteja inserida nas experiências de quem ensina e de quem aprende.

Corremos o risco, enquanto profissionais, de estarmos trabalhando de maneira automática, repetindo planos de aulas, sem considerarmos o quanto o nosso aluno muda a cada ano, a cada semestre, a cada dia! Pensamos que o caminho do ensinar Geografia se faz dentro de dois pontos: a segurança na fundamentação do trabalho do professor e a resposta, ou não, dos alunos, diante das atividades propostas. Pensamos, dentro de nossa questão norteadora, que refletir e fornecer subsídios para o encontro do sentido para o primeiro ponto, influenciará nos resultados do segundo. Caminharemos nesta pesquisa, tendo a preocupação da valorização da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, buscando caminhos para que esta promova momentos interessantes e de profunda reflexão acerca da vida dos sujeitos dentro de suas aulas. Conforme indica Castrogiovanni (2007):

Muitos ainda acreditam que a geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória para reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc. Nesta primeira década do século XXI, a geografia, mais do que nunca, coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42).

O autor nos convida a (re)pensar como vemos a Geografia enquanto componente curricular, nos incentivando a sair de uma lógica que privilegia somente o estruturalismo e as nomenclaturas para pensarmos em uma ciência que nos auxilia a compreender as ações de um mundo que parece mudar tão rapidamente. De maneira metafórica e “brincando” com a cacofonia do termo, podemos dizer que ao buscarmos outras alternativas além da lógica do “decorar”, a Geografia pode buscar seu protagonismo e também deixar de ser apenas “decorativa” em nossas escolas.

Consideramos que avaliar a importância da presença ou não de sentido nas aulas de Geografia, pode ajudar a ressignificar e justificar sua presença enquanto componente curricular. O estudo do sentido é subjetivo e requer que busquemos, em diferentes linhas teóricas, contribuições que nos auxiliem na compreensão provisória deste conceito. Entendemos, neste sentido, que ao referir-se a temas educacionais e existenciais, sobretudo no âmbito da juventude, o trabalho de Viktor Emil Frankl (2008) é o que mais se aproxima dos problemas e inquietações que trazemos neste trabalho, seja por sua preocupação com a condição da pessoa humana e suas influências pelo meio em que vive, como também pelas propostas de alternativas para a compreensão do sentido na vida dos sujeitos, elemento importante, ainda de pouca discussão, mas inerente a todos nós.

O trabalho com Frankl perpassa a preocupação com o sentido dentro do contexto da existência humana e a partir de uma biografia que configura ainda mais suas preocupações para com este tema, desenvolve, baseado em suas percepções e experiências (abordadas posteriormente neste trabalho) uma linha psicoterápica centrada no sentido, denominada de logoterapia (*logos* do grego, sentido), nesta abordagem, o paciente é confrontado com o sentido de sua vida, reorientando-o para o mesmo.

Considerada a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, após Freud (1856-1939) com a psicanálise e Adler (1870-1937) com sua psicologia do desenvolvimento individual, a Logoterapia está no sentido do existir “bem como na busca da pessoa por esse sentido. Para a logoterapia, a busca do sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano” (FRANKL, 2008). A partir dessas preocupações, a teoria frankliana irá pensar caminhos que favoreçam a descoberta e relação com o sentido dentro dos diferentes acontecimentos na vida

dos sujeitos, auxiliando no conhecimento de si mesmos e na superação de traumas diversos.

As preocupações de Frankl (2008) refletem sobre a questão da vontade (ou falta dela) que possuem os sujeitos perante as situações de suas vidas, nos auxiliando a refletir sobre este sintoma da falta de disposição dos alunos, constatada nas escolas. Para Frankl (2008), a chamada “liberdade da vontade” é fundamental para compreender a presença do sentido na vida dos sujeitos. Ao refletir sobre o uso da vontade na logoterapia, Guardini (2014) recorda que “esse ser facultativo permite transformar uma possibilidade em realidade, em ação. Assim, o homem não é apenas um ser livre em potencial, mas um ser que decide”. Cabe a nós, professores de Geografia, pensarmos no desenvolvimento da autonomia dos alunos e da capacidade de tomadas de decisões a fim de promovê-las em nossas aulas, onde poderão ter a segurança para a formação de suas opiniões e defesa de suas ideias.

A questão da vontade (e sua ausência) e a relação com o sentido aparece desde a década de 1970 na obra de Frankl (1978). Para ele, o que move o ser humano é essa vontade de sentido, esta busca constante por respostas para a compreensão de si mesmo e do mundo que nos rodeia. Sendo assim, partimos da premissa que o aluno de Geografia que “possui um ‘para que aprender’ talvez seja um candidato ao sucesso escolar” (CAVALCANTE; AQUINO, 2010 p. 53), enquanto os alunos que estão em situações de tédio ou sem incentivos, não seguirão adiante nas problematizações feitas em aula, tendo menos possibilidades para a construção do conhecimento posterior.

Questionarmos qual é o sentido da Geografia na atualidade não nos parece ser sinal de desvalorização desta ciência. Pelo contrário, ao refletirmos sobre isso, repensamos o seu papel, a sua importância e temos maiores embasamentos para nossas práticas. Será que de fato estamos permitindo que a Geografia possa atuar em nossas escolas e na formação de nossos jovens como deveria? Criando possibilidades de compreensão do espaço no qual os sujeitos estão inseridos? Como um professor desta ciência deve trabalhar a fim que suas aulas tenham sentido para quem aprende?

Esta preocupação deve permear todos os temas que a Geografia se propõe a ensinar, de modo que busquemos uma nova roupagem para conteúdos tradicionais da Geografia. Perceber o que dá sentido ao aluno pode nos apontar quais caminhos metodológicos podemos seguir. Deparamo-nos, por exemplo, com

as relações espaciais desde nossa primeira infância, porém, a “vemos” com maior clareza quando nos encontramos com ela em sua forma escolar, dentro do estudo da Geografia. Qual seria o motivo desta encantar a alguns e não gerar interesse em outros? Entendemos que nem todos possuem predisposição ou até mesmo interesse pelo assunto do qual ela trata, o que é natural, uma vez que estamos inseridos em um ambiente plural, com afinidades e diferentes inteligências. Todavia, cabe perguntar se o desinteresse que algumas vezes é relacionado à Geografia – a própria desvalorização da mesma nos projetos curriculares e infelizmente, também, nas bases curriculares de nossos governos – não se dá porque não trabalhamos com ela de modo que vá ao encontro do estudante e de sua vivência. Deste modo não o provoca, não o convida a ser autor, assim, o mesmo não percebe sentido em aprendê-la.

Frente ao questionamento dos alunos sobre a relação da Geografia com o que vivem e sobre a pertinência do que aprendem, começamos a pensar na relevância desta disciplina para a escola e para os alunos. Notamos movimentos comuns dos jovens com relação às suas opiniões formadas sobre Geografia. Aparecia, de modo recorrente, o questionamento para o professor, dos motivos de estudarem aqueles conteúdos: o incômodo ao não visualizarem, na maioria das vezes, como os conhecimentos da disciplina poderiam ser relacionados em suas vidas, ou seja, situações que indicavam ausência de sentido no ato de aprender. A questão: “para que vou usar isso na minha vida?” surgia naturalmente, dita de modo rápido e tangencial, enquanto apresentávamos algum conteúdo novo. Infelizmente esse questionamento acaba sendo visto mais como uma “afronta” ao Professor do que necessariamente uma oportunidade para repensarmos e buscarmos uma resposta: a necessidade de darmos sentido ao que ensinamos. Sabemos que o trabalho com o jovem contemporâneo é desafiador, assim como lembram Oliveira e Kaercher (2016) ao tratarem da temática da juventude e o seu trabalho em sala de aula:

Nesse sentido, cabe lembrar que rebeldia, inquietação e inconformidade fazem parte das culturas juvenis, não só nos tempos de outrora, mas também nos jovens contemporâneos que encontro em minhas salas de aula. O fato é que, muitas vezes, ao recebermos esses alunos, não há uma base conceitual clara e sólida, que já deveria ter sido trabalhada desde o ensino fundamental (2016. p. 119).

A partir dessa provocação feita pelos autores, perguntamos: Por que não usarmos essa força questionadora dos alunos a nosso favor e repensarmos o papel de sujeito professor e da Geografia para a vida desses jovens? Cabe ainda outra reflexão: Será que temos resposta para tal? A fuga e a indignação diante do desinteresse dos alunos não são também uma fuga nossa, enquanto docentes? Sabemos ou não aplicar a Geografia que ensinamos? Esta pesquisa surge do encontro da angústia dos alunos perante a Geografia, mas também de nós, professores, que, geralmente preocupados em cumprir um currículo programático de conteúdos, deixamos passar o essencial: o sentido de aprender e ensinar Geografia. Tornamos a Geografia – cabe ressaltar - “desinteressante e desinteressada” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 8) e esquecemos de trazer a vida para a sala de aula, conforme recorda Lana Cavalcanti (2012, p. 20):

O Professor é um profissional cuja atividade primordial é intelectual. Isso significa dizer que o trabalho central do Professor é lidar com instrumentos simbólicos para o relacionamento com o mundo, para lidar com os desafios que surgem nas atividades cotidianas e no desenvolvimento social.

O papel de fundamentar e possibilitar o relacionamento com o mundo parece ser mais evidente ao avaliarmos a função do professor de Geografia, não que este seja ou tenha um maior destaque que os demais, mas por trabalhar com um objeto de estudo tão próximo e aberto ao trabalho com o mundo como o espaço. A ausência do trabalho com este objeto ou a sua reflexão de maneira superficial faz com que a Geografia perca a sua função de buscar compreender onde está inserida e as ações que ocorrem a sua volta, portanto, mais uma vez, fica fadada a sistemas de memorização somente, não problematiza, não busca soluções e novamente, perde seu sentido fundamental.

O trabalho com o sentido não quer ser apenas um devaneio filosófico por conta de toda a carga teórica que traz consigo. Acreditamos, neste momento, que definir e buscar o sentido nas aulas de Geografia, analisando o que parece dar significado ao aluno enquanto estudante desta ciência, faz-se necessário. Pensamos que tal clareza epistemológica poderá favorecer nossas práticas de modo a encontrar coerência com seu objetivo maior que é levar os alunos a compreenderem o espaço geográfico. Neste viés, convidamos também professores e alunos a problematizarem a própria vida, junto com suas experiências e a relação com a

Geografia. Seria possível dissociar o espaço geográfico que estudamos do espaço que vivemos? Somos também produtos de objetos e ações a nossa volta ou não? Somos, de certa maneira, sistemas abertos que são influenciados pelas ações e interesses que agem no espaço ou não? Essa pesquisa, ao problematizar o que é o sentido da Geografia nas aulas, pretende, antes, fazer uma reflexão epistemológica sobre seu próprio papel na formação de seus alunos.

O filósofo Nuccio Ordine (2016) traz a relação entre os saberes denominados “úteis” ou “inúteis” e como de certa maneira, estamos tão preocupados no cumprimento de metas que esquecemos realmente em apreciar o que é belo ou que agregaria efetivamente a nossa vida. Ordine (2016) ilustra isso com o trecho de uma palestra do dramaturgo Eugène Ionesco quando ele sugere: “observem o ritmo alucinado das pessoas pelas ruas. Não olham nem para a direita, nem para a esquerda, preocupadas, com os olhos fixos no chão, como os cães. Seguem adiante, mas sempre sem olhar para a frente” (ORDINE, 2016, p. 96). Não estamos nós também enquanto professores “andando” por nossas aulas como as pessoas citadas por Ionesco? Acreditamos que o trabalho com o sentido e a aproximação com a vida ajude a resgatar, de alguma maneira, a graça do ensinar e do caminhar pedagógico, fazendo com que, a cada aula, possamos mostrar uma faceta nova deste mundo a nossos alunos.

Iniciar uma pesquisa é sempre um desafio, justamente por ser composta de incertezas, porém entendemos que é também, sobretudo na área da Geografia e seu viés para o ensino, a maneira de fazer-nos refletir metodologicamente e epistemologicamente sobre o caminho que estamos seguindo dentro de nossas aulas. Tal proposta busca a legitimação e importância da disciplina nas nossas bases nacionais de ensino, em um período onde as Ciências Humanas e a própria educação em si sofrem tamanho descrédito e relativização de sua importância. Pensamos que tal pesquisa possa contribuir na maneira como enxergamos a importância da Geografia na vida dos alunos e como os órgãos responsáveis pela manutenção das disciplinas nos currículos percebem a esta ciência na formação de um sujeito que deve estar apto a ler e pensar o mundo.

Consideramos, neste momento, o ser inacabado, posto a crescer e surpreender a si mesmo, bem como Paulo Freire (2011) que, ao refletir sobre a vida, o faz também à luz deste tema, quando diz que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

(FREIRE, 2011, p. 50). Ora, é essa vida, dotada de sentido, de conhecimentos, que molda a nós e ao mundo que queremos. Problematicar o conhecimento que está sendo representado nos conceitos escritos do quadro-negro, a vida que faz o aluno questionar sobre um tema da natureza e que move o sujeito, que influencia a sociedade, sendo também produto dela.

É considerando a vida dos sujeitos que pensamos também na busca do sentido, ser uma disciplina atual perpassa estes âmbitos, nosso desafio é pensar como propiciar a presença destes elementos (sentido e vida) nas aulas de Geografia. Temos dúvidas! São elas que nos movem. A princípio, são mais presentes do que as respostas. A busca por sentido é constante, a aproximação com a vida também. Trilhamos um caminho que parte dessas angústias docentes para irmos ao encontro dessa Geografia do sentido. Caminho que pretendemos iniciar nestes escritos e irmos levando-os para as práticas. Problematicar o sentido nas aulas e na própria vida, na experiência com o outro, considerando isso em alguns momentos denominamos esta pesquisa de maneira carinhosa e figurativa como uma “jornada”, visto que sabemos que o caminho é longo e apesar de planejarmos o trajeto, temos certeza de que em muitos momentos seremos surpreendidos.

O sentido da vida dos alunos dentro das escolas ainda é um tema pouco discutido no Brasil, apesar de já termos trabalhos que avançam neste tema. O estudo do sentido nos convida a ampliarmos nosso olhar acerca de como o aluno interage (ou não), com a aula que está vivendo. É interessante pensarmos, neste viés, que tipo de aulas de Geografia estamos produzindo e como nossos alunos passam por elas. Será que oferecemos oportunidade de construção de sentido? Quais os possíveis caminhos para atingirmos tal feito? O estudo do sentido, ao ser estudado à luz da psicopedagogia pode nos dar outra dimensão sobre o aprendizado do aluno e como ele interage com a ciência geográfica.

Convidamos para pensar a partir de uma outra lógica a questão do ensino e aprendizagem em Geografia: Qual é a importância do sentido nas aulas de Geografia? Será que temos planejado atividades que sejam significativas? Pensamos que a para melhor aproximação com a Geografia, seja necessário entender sob quais pressupostos estão ancoradas nossas ideias dentro desta ciência, seja pela relação com o ser humano, bem como com a valorização e o estudo com as vidas que habitam e modificam o espaço. Nesta perspectiva, temos

na Geografia Cultural, o prisma no qual enxergamos a Geografia presente nesta pesquisa.

Para nós, o professor deve fazer um movimento entre as bases conceituais da Geografia (clareza epistemológica) e procedimentos didáticos para chegar aos objetivos que pretende alcançar em suas aulas. Neste sentido, o conhecimento da Epistemologia Genética de Piaget (1947) auxilia ao problematizar o processo de como aprendemos e de valorizar a presença da interação em sala de aula. A busca pela presença ou não de sentido nas aulas de Geografia, que nos aventuramos a refletir neste trabalho vai ao encontro desta preocupação de como o aluno aprende. Buscamos auxílio, na linha da psicoterapia denominada Logoterapia, formulada por Viktor E. Frankl (2008), onde problematiza e valoriza a presença do sentido na vida dos sujeitos e indica possibilidades para o seu encontro (criação, vivência e atitude). A presença ou não do sentido na sala de aula talvez possa ser um caminho para pensarmos em possibilidades de trabalho com a Geografia e seus conceitos.

Caminhamos a fim de buscar aulas que possam oferecer momentos significativos de aprendizado aos alunos, utilizando caminhos metodológicos, que acreditamos, neste momento, serem possibilidades de maior atribuição de sentido nas aulas de Geografia por parte dos alunos. Para sistematizar nossa busca pelo sentido e para onde pretendemos ir neste trabalho, seguem o tema, o objeto e o problema dessa pesquisa.

O **tema** é a presença ou não de sentido nas aulas de Geografia da Educação Básica. O **objeto de pesquisa** é o uso de sentido em sala de aula através dos três caminhos apontados por Frankl (2008), são eles: criação, vivência e atitude. A partir disso, pensaremos em possibilidades para a construção do conhecimento geográfico no espaço escolar. Como **problema de pesquisa** temos a questão: Qual é a importância da presença, ou não, de sentido na construção do conhecimento geográfico?

Para nos ajudar na busca das respostas a partir desta questão norteadora, achamos necessário definirmos alguns objetivos que nos auxiliarão como pontos de reflexão diante desta jornada da busca do sentido nas aulas de Geografia, problematizada nesta pesquisa. Como **objetivo geral**, temos: **Estudar** a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançarmos o objetivo geral, traçamos então **objetivos específicos**, que servirão de fundamentações pontuais e bases investigativas e teóricas para alcançarmos o objetivo geral, são estes:

- **Pesquisar** o conceito de sentido através das contribuições da Filosofia e da psicoterapia buscando aproximações com a Geografia.
- **Investigar** no contexto das escolas públicas a visão da Geografia perante os alunos e, considerando a relação com suas vidas, o sentido que estes atribuem a esta ciência.
- **Propor** possibilidades pedagógicas em ensino de Geografia que priorizem a criação, a vivência e atitude do aluno no âmbito dos conceitos de Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem.

Nesta jornada investigativa, até este momento, trazemos as inquietudes que justificam esta pesquisa e os objetivos que pretendemos alcançar, para podermos refletir acerca da problemática do sentido. Compreendemos, provisoriamente, a presença do mesmo como força instigadora de dúvidas e de novos conhecimentos. Caminhamos, deste modo, buscando traçar aproximações entre os conceitos da Geografia (principalmente Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem), com as concepções de quem estuda o uso do sentido para a compreensão do mundo, a fim de que, possamos encontrar novas maneiras de problematizar o espaço no qual nossos estudantes estão inseridos.

2.1 POR UMA GEOGRAFIA QUE NÃO VÁ PARA O FIO: A VIDA DE VIKTOR E. FRANKL

Uma vez que estamos voltando nossas lunetas teóricas para a compreensão de sentido nas aulas de Geografia, pretendemos, neste momento, nos debruçarmos sobre o trabalho de Frankl (2008) e suas experiências pessoais intensas que o estimularam a refletir e sistematizar a referida problemática: a presença, ou não de sentido na vida das pessoas e a relevância do mesmo para a superação de problemas.

Viktor Emil Frankl nasceu em uma família judia, no dia 26 de março de 1905, na cidade de Viena. Teve uma vida acadêmica inicialmente bastante estruturalista,

no entanto, isso não o impedia de questionar a exatidão dos saberes que as organizações acadêmicas propunham. O próprio autor conta em diversas entrevistas, com certa nostalgia e curiosidade, uma passagem de sua época escolar, quando um professor de Biologia explanava que “a vida, em última instância, não era senão, um processo de combustão, um processo de oxidação”, ao ouvir isso, o pequeno menino judeu e sempre questionador, pergunta: “professor, se isso é assim, que sentido tem a vida?”.

No período do secundário, frequentou a universidade popular para conhecer e assistir as aulas de psicologia aplicada e experimental, fazendo com que, desde essa época, já publicasse diversos artigos sobre o tema em um periódico de Viena que continha uma seção destinada aos jovens escritores. Era o início da obra de Frankl, que desde sua formação básica, iniciava seus escritos dentro da Psicologia. Um de seus encontros mais marcantes dentro desta área, foi com a psicanálise, em aulas dadas por discípulos de Freud. Seu interesse foi tamanho que, antes mesmo de ingressar na universidade, começou a trocar correspondências com Freud. O contato e influência fizeram com que aos dezessete anos enviasse um artigo que acabaria publicado dois anos depois na *Revista Internacional de Psicanálise*.

Em 1924, Frankl ingressa na Universidade de Viena, dentro do curso de Medicina, onde integra também o partido socialista, fazendo-o participar de debates acerca do marxismo e da psicanálise. Neste período, algumas inconformidades teóricas entram em conflito com o pensamento de Freud, principalmente no que se refere às formulações conceituais que restringiam o ser humano a um sistema fechado de impulsos somente, negligenciando os elementos de decisão dos sujeitos e suas vontades pessoais. Passa então a conhecer o trabalho de Alfred Adler, psicólogo austríaco teórico da psicologia do desenvolvimento individual. Logo em seguida, influenciado pelo trabalho de Adler e após ter publicado uma série de artigos na *Revista Internacional de Psicologia do Indivíduo*, inaugura, com o apoio de colegas adlerianos, o primeiro centro de ajuda psíquica para jovens, em uma época onde o suicídio juvenil era um fato costumeiro, dentro do período depressivo do pós-guerra.

Inicia, a partir da fundação deste centro, caminhos para confrontar, por meio de tratamentos terapêuticos, a problemática existencial e filosófica apresentada pelos pacientes. Há a partir daí desentendimento com Adler e sua perspectiva de psicologia individual, culminando com a expulsão de Frankl da sociedade adleriana.

Especializa-se em neurologia e psiquiatria e, em 1940, passa a coordenar o departamento de neurologia de Rothschild Spital, dedicado a pacientes judeus.

Em 1938 começa um dos períodos mais sombrios na história da humanidade e, de modo especial da vida de Frankl, com o início das tomadas de ação de Hitler para o aumento de seu poderio na Europa. Os Nazistas invadem primeiramente a Áustria, começando as perseguições raciais. Frankl decide permanecer em Viena, mesmo correndo riscos e possuindo o passaporte estadunidense, por conta de ter seus pais já com idade avançada. Em 1942 Frankl se casa com Emmy Grosser, sua companheira por pouco tempo, pois logo em seguida a Gestapo (polícia secreta da Alemanha Nazista) aprisionaria a família Frankl. O importante estudioso, diretor de um centro de neurologia e um dos expoentes da Psicologia e da Psicoterapia de sua época, passaria a ser apenas o prisioneiro nº 119104. Inicia um período de duras penas e experiências traumatizantes, que o fazem ressignificar sua teoria, denominado *a posteriori* por Frankl como *Experimentum Crucis*.

Ao entrar nos campos de concentração, Frankl aperta uma mão na outra e faz um acordo consigo mesmo: Não importaria o que acontecesse ou os desafios que se apresentassem, ele nunca “iria para o fio”. Tal expressão era utilizada pelos companheiros de confinamento que não aguentando mais o sofrimento daqueles ambientes, jogavam-se nos fios de alta-tensão que compunham as cercas ao redor dos campos de concentração, cometendo suicídio. Essa ação era corriqueira e, para fugir dela, Frankl teve de passar por diversos meios de adaptação e ressignificar a maneira como enxergava sua própria vida.

O período em que viveu sob maus-tratos, ausência de qualquer tipo de recurso e conforto, junto à realidade do assassinato diário de companheiros seus que começavam a ser considerados inúteis propiciaram-lhe uma ideia de “desnudez”, o que busca explicar como a perda total de si, uma sensação de que o vivido antes dos campos de concentração, parecia tão distante quanto outra vida. Relembrando o acordo que fizera consigo mesmo, acaba transformando aquela experiência também em um laboratório de observação da condição humana. Dentro de condições extremas, o fez amadurecer as convicções filosóficas e psicológicas que vinha desenvolvendo antes. Verifica em si, as considerações sobre o sentido da vida que vinha desenvolvendo com os jovens traumatizados pela guerra. Encarou os

campos de concentração com a convicção de que o ser humano é responsável por buscar a cada dia o sentido de sua vida, ainda que na situação mais adversa.

Após os campos de concentração, em 1945, volta a Viena e assume como chefe do Departamento de Neurologia da Policlínica, desenvolvendo sua linha de pensamento a partir da problemática do sentido: a logoterapia. Resultado do existencialismo europeu e o humanismo americano, resgata o papel da Filosofia para a compreensão da pessoa. Sua linha de pesquisa apresenta-se dentro do contexto humanista-existencial, podendo ser inicialmente definida como “psicologia do sentido da vida”. Frankl dedica-se 25 anos para a prática e o ensino de psiquiatria em Viena, trabalhando por 20 anos como professor convidado nos EUA, em Harvard e em outras universidades americanas, ganhando 29 títulos de doutor *honoris causa* em instituições de diversos países. Frankl morreu em setembro de 1997, aos 92 anos.

3 OS PONTOS DE REFERÊNCIA: NOSSA CAMINHO TEÓRICO-CONCEITUAL

Neste capítulo pretendemos apresentar os elementos teórico-conceituais que guiam nossa pesquisa e nos dão segurança teórica para traçarmos nossas possibilidades. Nesta perspectiva, delineamos nesta etapa a abordagem teórica da Geografia que utilizaremos nesta pesquisa, os principais conceitos que pretendemos trabalhar e quais as possibilidades de aproximação dentro da temática do sentido.

3.1 A BAGAGEM: AS PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA CULTURAL

Para que possamos atestar os caminhos para o encontro do sentido e favorecer a relação com os conceitos da Geografia, é preciso ter claro sob a partir de quais referências estamos trabalhando. Partindo destes pressupostos de aproximações teóricas e buscando as relações entre o trabalho com o sentido abordado por Frankl (2008) dentro da Logoterapia, pretendemos analisar cada conceito da Geografia escolhido para esta pesquisa relacionando com o seu processo de ensino. Para isso precisamos definir quais linhas teóricas fundamentam nosso trabalho e servem como lunetas que nos auxiliam a “enxergar” esta ciência. Nos parece ser, até este momento, a Geografia Cultural a perspectiva de nossa ciência que melhor se enquadra e contribui com as problemáticas do ser humano e de sua vida, preocupação de nosso trabalho. Os modos de produção dos povos, atrelados a influência do meio interessa a nós, sobretudo por conta de sua preocupação com a formação e a existência do ser humano.

A preocupação da Geografia Cultural com a formação/organização dos sujeitos e a relação do espaço como elemento de formação dos seres e organização entre si coloca o local de habitação como objeto importante do modo de organização das comunidades. Neste sentido, o espaço habitado torna-se mais que um cenário somente, ele é constituinte das histórias de quem nele habita, não é mais o “pano de fundo” das ações que o ser humano provoca ou o “receptor” dos objetos que estão postos, mas parte da existência dos sujeitos e das consequências de suas ações. Nossa ciência surge inicialmente com o intuito de descrever a Terra. A partir do século XVIII, a Geografia passa por uma transformação na busca de responder a uma nova demanda que se apresentava: a relação do lugar habitado com os sujeitos ali presentes.

Com a contribuição darwiniana, no final do século XIX, começa a observação, de maneira especial, das relações e influências entre os sujeitos e o meio ocupado por eles. Tal análise será desenvolvida por Friedrich Ratzel (1844-1904) quando introduz o conceito da “antropogeografia” para trabalhar com o tema, destacando-se pelo cuidado com a presença do ser humano dentro da análise espacial.

As concepções de Ratzel (1882) são favorecidas pelos seus estudos de história natural em um momento que áreas, como a zoologia, são impulsionadas e estão em discussão graças ao sucesso de “A Origem das Espécies”, de Darwin (1859). Dentro deste contexto, o autor encontra-se com a Geografia e a partir dela, inspira-se nos grandes teóricos alemães da disciplina, Alexander von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859), analisando os modos de distribuição das organizações dos seres humanos.

Em outra vertente, também servindo como elemento base das formulações da Geografia Humanista e Cultural temos as contribuições de Vidal de La Blache (1845-1918), na França. Neste trabalho, corrobora com Ratzel (1844-1904) quanto ao estudo das influências do meio sobre as sociedades, mas dedica-se principalmente, a pensar o conjunto das técnicas e dos objetos que os seres humanos produzem para transformar o meio em que vivem. No entanto, os métodos de La Blache não modificaram os de Ratzel. Suas concepções de Geografia Humana deram prosseguimento neste aprofundamento. Suas principais diferenças estavam no enfoque que davam ao objeto estudado: “Vidal era mais relativista, negando a ideia de causalidade/determinação de Ratzel, assim seu enfoque era menos generalizador” (MORAES, 2007, p. 24). Os dois estão vinculados a um modelo positivista de pesquisa. Contudo, La Blache consegue articular com maior propriedade a presença do elemento humano no espaço, mesmo que se refira a “agrupamentos”, de “populações” e não necessariamente refere-se a sociedades, tomando o ser humano ainda como figura da paisagem. A partir disso, passa a estudar a cultura dos povos a partir dos instrumentos, de suas técnicas e das paisagens que modelam, buscando aproximação com os gêneros de vida daqueles sujeitos estudados.

É por meio dos estudos dos gêneros de vida que a Geografia Humana francesa inicia suas pesquisas que estimulam a integração entre as ações de comportamentos (complexos) e o meio em que vivem. Todavia, ainda de maneira

distante e sem focar nas relações humanas, ou seja, “discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens. É por esta razão que a carga naturalista é mantida” (MORAES, 2007, p. 25).

A Geografia Humana nasce como uma linha dentro das ciências naturais, isso “explica o fato de que os geógrafos tenham, por muito tempo, resistido levar em consideração certas dimensões da realidade humana” (CLAVAL, 2014), no entanto, desde os anos 1950 já começavam a aparecer alguns teóricos que avançaram na perspectiva do estudo da Geografia dentro do contexto das relações humanas e suas expressões. Aqui conseguimos vislumbrar aproximações desta linha da Geografia com o tema de nosso trabalho: a importância do sentido. Tomemos, por exemplo, o trabalho de William Kirk (1952) em sua análise sobre o contexto em que estão inseridos os sujeitos e como este influencia nos seus comportamentos. Contemporâneo a ele, Éric Dardel (1952) publica a obra “O Homem e a Terra, natureza da realidade geográfica”, trabalhando dentro de sua lógica historicista, seu estudo com a etnografia e sua fé protestante são os elementos principais que o fazem ser um dos primeiros a questionar a presença do sentido na humanidade. Analisa Claval: “Os homens não param de se questionar sobre as razões de sua presença na Terra: **eles sentem a necessidade de dar sentido à sua existência e ao mundo em que vivem.** É disso que os geógrafos devem partir.” (2014, p. 61, grifo nosso)

Suas preocupações com o sentido e a análise da existência dos sujeitos inicialmente passam despercebidas na França, mas encontrarão respaldo na América do Norte com Yi-Fu Tuan (1983). Oriental, oxigena o pensamento humanista ao apresentar questões que o ocidente, com sua intensa escala de produção não havia ainda refletido com cuidado. Preocupa-se com a ligação que as pessoas possuem pela sua região de origem e a experiência cultural que vivem nelas. A questão da vida esteve presente ainda em alguns autores, como Anne Buttimer (1993), que a partir de suas leituras atreladas a Filosofia dentro de uma abordagem fenomenológica, trabalha com a experiência dos indivíduos nos lugares e sua influência na vida dos sujeitos.

A corrente humanista na Geografia ganha força com a abordagem de Yi-Fu Tuan (2015), esclarecida e exemplificada de várias formas em sua obra mais famosa: Topofilia, publicada originalmente em 1980. A partir de então, esta linha de pensamento aparece com frequência nas análises espaciais, aumentando sua

preocupação com as convicções e complexidades do ser humano, “insistindo sobre o sentido dos lugares, sobre a importância do vivido, sobre o peso das representações religiosas, torna indispensável um estudo aprofundado das realidades culturais” (CLAVAL, 2014, p. 61).

O sentido do estudo dos lugares nos parece, estar na capacidade de conseguirmos relacionar as ações ocorridas no espaço com o modo de vida das organizações sociais e como, as causas e consequências das ações que ocorrem nele, implicam na vida dos sujeitos. Se pretendemos trabalhar com a importância do sentido na sala de aula e relacionar com a vida de quem aprende, estarmos atentos a relação sujeito/espaço é essencial para pensarmos a maneira como o conhecimento pode ser trabalhado com o aluno, pensando como a cultura pode auxiliar na compreensão do espaço e no próprio entendimento do sujeito sobre si mesmo, pois:

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é uma herança transmitida de uma geração a outra (CLAVAL, 2014, p. 71).

Aproxima-se do contexto do estudo da cultura a Geografia Humanista, desenvolvendo-se principalmente a partir da década de 1980. As propostas humanistas e a relação com a valorização da vida dos indivíduos aparecem em Capel e Urteaga (1991, p. 70), que defendem essa nova abordagem na ciência:

A ênfase se transfere do espaço abstrato ao lugar concreto das ações humanas, ao mundo vivido pelos seres humanos; dos enfoques quantitativos e analíticos aos qualitativos e globalizadores; da explicação à compreensão; da visão que se pretende objetiva e distanciada do objeto à investigação participante, da racionalidade à aceitação da intuição como faculdade válida no processo de conhecimento.

Neste sentido, os estudos culturais do espaço parecem surgir como um caminho a ser investigado a partir dos grupos que desenvolveram tais costumes, levando em consideração os modos de viver e de se expressar em determinados espaços. Generalizar culturas nos levaria a perda dos detalhes e dos elementos únicos que as constituem. Cabe questionar ainda, a partir de quais pontos de análise da existência humana podemos identificar e estudar a Geografia e a relação com a vida dos sujeitos.

Para Claval (2014), a experiência coletiva entre os seres está ligada à gênese da cultura. Para ele, a cultura é feita também de gestos, a maneira como nos comportamos são incutidas desde nossa tenra idade e repercutem durante nossa vida principalmente pelo modo como vemos o mundo e falamos dele. Divide então, em cinco categorias: (i) a apreensão do mundo e da sociedade é feita por meio dos sentidos; (ii) das representações se passa a conjuntos de ideias que organizam o mundo; (iii) recebemos de nosso entorno um sistema hierarquizado de preferências de valores; (iv) os valores estruturam-se em um conjunto de crenças e de normas abstratas de comportamento e (iv) as ideologias pretendem-se construções laicas e racionais que dão um sentido à história e garantem a ordem social e a felicidade dos povos.

A questão dos valores, da apreensão e percepção do mundo e os comportamentos que determinado indivíduo possui diante da realidade posta também é abordada por Frankl (2008), quando problematiza a essência da existência do ser humano e indica que pela noção de responsabilidade dos indivíduos, buscamos constantemente a realização do sentido potencial de nossas vidas no que ele denomina de “autotranscendência da existência humana”. Ela “denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar” (FRANKL, 2008, p. 135).

Percebemos, portanto, a importância da cultura na manutenção da vida social da humanidade, pois “dá uma significação à sua existência e à dos que o circundam e forma a sociedade da qual este indivíduo se sente membro” (CLAVAl, 2008, p. 97). Esta presença da cultura na formação dos sujeitos pode apresentar-se de formas variadas. Como um investigador dos processos de desenvolvimento social e humano, Claval (2014) aponta:

Cada um está exposto à cultura de maneira específica, recebe-a de uma forma diferente e com uma dose original de componentes, porque não se vive na mesma família, nem cercado das mesmas pessoas, nas mesmas datas e nas mesmas circunstâncias (CLAVAl, 2014, p. 97).

Concordamos com o autor quanto à flexibilidade da cultura diante dos meios externos, influenciando na formação dos sujeitos, tais experiências vão sendo moldadas e armazenadas pela nossa capacidade de memorização. Parece-nos ser

esta uma das capacidades humanas que facilitam a presença ou não de sentido no que é estudado. Este contexto dado pela Geografia Cultural nos fornece uma perspectiva de como entendemos os conceitos-chave de nossa pesquisa são analisados sob as lentes culturais e tentaremos articulá-los e problematizá-los, dentro do contexto do sentido e da educação contemporânea.

3.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO: O SENTIDO PELOS FIXOS E FLUXOS

Partimos deste conceito base da Geografia, nosso principal objeto de estudo enquanto estudiosos desta ciência, para pautarmos práticas docentes e problematizarmos outras categorias espaciais posteriormente (como Lugar e Paisagem) nesta pesquisa. Utilizamos o termo espaço de maneira recorrente em nosso cotidiano e isso repercute também em nossas aulas. Corremos o risco de muitas vezes trabalharmos em sala com o termo “espaço” de maneira superficial, não abrangendo todas as possibilidades que este conceito possui, ou até mesmo trabalharmos somente de maneira “teórica bruta” com nossos estudantes, reproduzindo definições dentro de uma comunicação acadêmica para jovens da Educação Básica.

O conceito de espaço surge dentro da Geografia Tradicional, por volta de 1870, quando esta se torna a disciplina constitucionalizada nas cátedras europeias, situação que se estende até a década de 1950, quando há uma revolução teórica-quantitativa na Geografia. Posteriormente, com o advento da Geografia Crítica em 1970, temos outra grande mudança no modo de pensar este conceito. No entanto, seja pelo prisma tradicional ou crítico, a constante do Espaço Geográfico como objeto de estudo da Geografia permanece.

Na Geografia Tradicional, o uso do termo espaço já aparece nas obras de Ratzel (1844-1904) e Hartshorne (1899-1992). Para o primeiro, o espaço é parte indispensável para a existência do ser humano, sejam pelas ações naturais que nele existem ou pelas condições sociais que são produzidas, invariavelmente, compreender este conceito torna-se, dentro desta leitura, condição vital para análise da história da humanidade. Ratzel será, inclusive, um dos primeiros a preocupar-se com esta problemática dentro da chamada antropogeografia, onde estuda a Geografia, valorizando a presença do elemento humano. Desenvolve então o conceito de “Espaço Vital”, onde problematiza as necessidades territoriais de uma

sociedade diante do número de habitantes, seu desenvolvimento tecnológico e os recursos naturais que são necessários para tal abastecimento, para ele, a manutenção deste espaço é um dos objetivos principais da existência do Estado. Neste sentido, o espaço, sendo regido pelas diretrizes do Estado, acaba tomando caráter de território, devido suas relações de poder.

Partindo de uma análise mais integradora do espaço, Hartshorne (1899-1992) o considera absoluto, ou seja, entende-o como um conjunto de fatores que possuem importância em si e cabe aos geógrafos buscar a interrelação entre eles. A Geografia seria a ciência que buscaria entender o mundo a partir dos fenômenos organizados no espaço, sua relação e a influência de um sobre o outro, enquanto a História, por exemplo, buscaria entender os fenômenos dentro da dimensão temporal.

Com a evolução do pensamento geográfico e das várias vertentes de análise do espaço que irão se desenvolver, será no berço da Geografia teórico-quantitativa que o conceito terá maior relevância e começará a ser compreendido como base para a compreensão dos temas que a Geografia se propõe a estudar. Fundamentada dentro da lógica positivista, esta linha de pensamento aproximou a ciência de uma unidade epistemológica, baseada principalmente nas ciências da natureza, tendo como lógica de estudo o raciocínio hipotético-dedutivo. Neste período, modelos matemáticos e estatísticos ganharam espaço, principalmente vinculados a esquemas de planejamentos com os sistemas públicos e privados.

O conceito de Espaço Geográfico surge, neste contexto como base para entender os temas da Geografia como um todo, sendo ele chave de relação entre as diferentes instâncias de estudo que até então haviam sido trabalhadas por esta ciência. Na década de 1970, a Geografia vive uma revolução dentro de seu modo de compreender o mundo, com o surgimento da Geografia Crítica, pautada principalmente no materialismo histórico e na dialética. O olhar crítico na ciência buscou romper concepções prontas e não problematizadas em sua fase Tradicional, indo além das estatísticas da Geografia Quantitativa. Influenciados pela obra de Karl Marx (1975), os teóricos desta linha refletem a presença, ou não, do espaço na obra do autor e qual é a natureza, o significado e os interesses dentro da lógica do capital que pode possuir o Espaço. O estudo deste conceito dentro do contexto de efervescência marxista, se dá, segundo Corrêa (1995), graças a “intensificação das contradições sociais e espaciais tanto nos países centrais como periféricos”, tal

evento é impulsionado com a crise do capitalismo. O Espaço toma então, além de um olhar natural, um cuidado também para com o social.

O espaço terá um espaço de destaque também na análise da Geografia Crítica a partir da obra de Lefébvre “Espaço e Política” (1976, p. 25) irá indicar que este “desempenha um papel ou uma função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema”. Quando reflete sobre a constituição do Espaço e seu entendimento diante de um olhar crítico, o autor indica que o espaço vai além do seu âmbito político, ele é o local das relações sociais e palco das interações entre o ser humano e a natureza:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção (LEFÉBVRE, 1976, p. 34).

O autor ressalta a ideia de espaço como receptor e base para as relações sociais, tal ideia serviu de inspiração para o trabalho de Milton Santos (1977), que irá pensar no Espaço Social como integrante do Espaço Geográfico, segundo Corrêa (1995):

A Contribuição de Milton Santos aparece, de um lado, com o estabelecimento do conceito de formação socioespacial, derivado do conceito de formação socioeconômico e submetido a intenso debate na década de 1970. Santos (1977) afirma não ser possível conceber uma determinada formação socioeconômica sem se recorrer ao espaço (CORRÊA, 1955, p. 26).

O autor indica que, dentro do olhar crítico de Santos (1977) o conceito de formação socioespacial só pode ser compreendido analisando o contexto da sociedade em que está inserido, ou seja, o espaço social só pode ser analisado através da sociedade no qual está inserido. Considerando este caminho de estudo, Santos (1977), sugere observarmos o espaço como um conjunto de fixos e fluxos. Sendo os elementos fixos, estáveis em cada lugar, permitem ações sobre eles que modificam o próprio local no qual coexistem, tais movimentos de interação são os denominados fluxos, estes recriam as condições ambientais, sociais e reestruturam cada lugar. Deste modo, “os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e

atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor.” (SANTOS, 1988, p.53).

O Território, enquanto categoria que auxilia a compreender o Espaço Geográfico, acompanha a história do próprio ser humano. Segundo Santos (2009), no começo da humanidade, a configuração territorial era somente o conjunto dos componentes naturais, conforme a mudança no espaço-tempo foi ocorrendo, esta lógica começa a ser dada também pelas suas obras: (casas, estradas, plantações, portos, fábricas). Temos então, ao que nos parece, uma configuração territorial que se assemelha cada vez mais ao resultado de uma produção histórica. A partir destes pressupostos, Santos (2009) sintetiza em uma das sentenças mais difundidas da Geografia, o que entende por Espaço Geográfico, que nos parece ser até este momento, a síntese que mais aproxima-se do que acreditamos para o nosso trabalho nesta pesquisa. Tal máxima afirma que:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (SANTOS, 2009, p. 63).

Um caminho apontado por Santos (2009), no que se refere à compreensão do espaço, é a consideração do elemento humano para a compreensão das ações que ocorrem nos mesmos. Entender a realidade nos parece ser conseguir articular estes dois elementos (humano e natural) de modo a observá-los, de maneira integradora. Considerando a importância de pensarmos o humano neste processo, cabe destacar o olhar que a Geografia Cultural analisa o espaço.

Juntamente com o advento da Geografia Crítica na década de 1970, a Geografia Humanista e Cultural ganhava força. Apesar de terem propostas diferentes, ambas criticavam a Geografia de cunho tradicional, voltada para a enumeração e a descrição principalmente e regida dentro de uma lógica positivista. Para Tuan (1979), o espaço dentro da perspectiva cultural considera os sentimentos espaciais e a valorização do empírico com modo de estudo do local. Indica ainda que existem diversos tipos de espaços na vivência dos sujeitos, um pessoal, outro grupal, em que se valoriza a dimensão interpessoal. A Geografia Cultural entende o espaço como suporte das atividades humanas: “inicia-se pela exploração dos meios naturais através da colheita, da caça, da pesca e da exploração florestal e continua

pela utilização pastoril das ervas e valorização agrícola de espaços previamente desbastados” (CLAVAL, 2014, p. 294). Os espaços são base para o desenvolvimento de suas culturas, sendo regidos pela organização das vidas sociais. Os indivíduos passam parte de seu tempo em espaços diferentes, conforme sua necessidade, (próximos à família no período de descanso e dos centros de trabalho nas horas de produtividade).

Este espaço vivido da Geografia Cultural é marcado pela presença da afetividade, onde poderá transformar qualquer porção do espaço terrestre em um local de representação da vida e da existência daqueles que ali convivem. Pensamos que termos claro o que entendemos por espaço e quais as bases teóricas que nos sustentam para problematizá-lo nos dão fundamentação epistemológica para refletirmos sobre outros dois conceitos da Geografia (Lugar e Paisagem), que acreditamos até este momento, estarem inseridos dentro deste “macro-conceito” que é o Espaço Geográfico.

3.3 O CONCEITO DE LUGAR. O SENTIDO PELO PERTENCIMENTO.

O conceito de Lugar na Geografia nos parece, até este momento, ser utilizado de diversas maneiras e com certo “romantismo” de apego aos locais, sem necessariamente problematizá-lo. O Lugar pode ser entendido como uma porção do espaço onde fornece possibilidades de relação e fixação com a vida, criando uma “personalidade” para quem nele habita “é, em sua essência, produção humana, visto que se produz e reproduz na relação entre o espaço e a sociedade.” (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 252). O Lugar é, para nós, neste momento, fruto da produção das relações, das trocas de experiências que acontecem no espaço e das produções que ocorrem nele, dotando-o de singularidade. Podemos também nos aventurar dentro das formulações teóricas em busca da clareza deste conceito a partir de dois caminhos, indicados por Moreira (2012). O autor, quando questiona o que é lugar, sugere o significado deste conceito:

Mas o que é o lugar? Podemos compreendê-lo por dupla forma de entendimento. O lugar como o ponto da rede formada pela conjunção da horizontalidade e da verticalidade, do conceito de Milton Santos, e o lugar como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito de Yi-Fu Tuan (2012, p. 173).

O autor nos guia nesta busca pela clareza conceitual de Lugar, fornecendo caminhos que embora possuam características diferentes, não são excludentes. Para Santos (2009), os lugares podem ser vistos como uma instância de intermediação entre o mundo e os indivíduos, inspirado em Morin (2014, p. 94) e sua reflexão dentro do Princípio Hologramático da Complexidade: “hoje cada um de nós é como o ponto singular de um holograma que, em certa medida, contém o todo planetário que o contém.”. Tal afirmação pode, em um primeiro momento, parecer contraditória, mas, para Santos (2009), faz parte de uma lógica natural da organização dos espaços, ele analisa a questão do Lugar dentro desta problemática como um elemento de dinamismo que se está recriando a cada momento, “uma relação permanentemente instável, e onde globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência.” (SANTOS, 2009, p. 314). Deste modo, cada lugar é, com suas particularidades e exceções, também o mundo. Pensando o espaço, como já discutido, no subcapítulo anterior, um sistema de objetos e ações, Santos (2009) indica que o lugar é “cada ponto local da superfície terrestre será o resultado desse encontro entrecruzado de horizontalidade e verticalidade. E é isso o lugar. O pressuposto é a rede global” (MOREIRA, 2012, p. 173).

Podemos pensar, com o auxílio de Moreira (2012), que a horizontalidade trabalhada por Santos (2009) se refere aos processos contíguos, ligada aos sistemas de produção, enquanto a verticalidade seria o entrelaçamento que estão acima dos meios horizontais e vão além do que estes poderiam abarcar dentro de seus processos. Estão relacionados aos meios verticais os processos de circulação, seja de produtos, como também de informações. A partir deste entrelace entre os circuitos verticais e horizontais, Santos (2009) diferencia um lugar do outro, dando à própria ideia de globalização um caráter fragmentado. Isso “leva Milton Santos a dizer que é o lugar que existe, e não o mundo, de vez que as coisas e as relações do mundo se organizam no lugar, mundializando o lugar e não o mundo.” (MOREIRA, 2012, p. 174). Para Santos (2009), é o lugar que serve de agente dos processos de inclusões e exclusões no espaço, porque é nele que se estabelecem (ou não) as relações sociais dentro de um circuito de redes.

O Lugar nos parece ser, até este momento, um resultado das relações que atuam no palco físico do mundo, o Espaço Geográfico. Não cabe buscarmos

contrastes entre as escalas locais e globais, mas entendermos, mesmo que de maneira provisória, que há uma relação de coexistência e completude.

Sob outra perspectiva, de cunho humanista e cultural, Yi-Fu Tuan (1983), vê o conceito de Lugar, a partir da noção de pertencimento do espaço habitado, existe uma “identidade biográfica do homem com elementos do seu espaço vivido.” (MOREIRA, 2012, p. 174). Considerados estes aspectos, podemos entender até aqui que, diante desta perspectiva, quando se trata de Lugar e dos objetos que o compõem, cada elemento ali inserido possui uma história que se mistura com a de seus habitantes. A própria humanidade vai sendo registrada e tendo nos objetos, recursos que favorecem a anamnese dos fatos e das vivências que ocorreram em cada local. Muda-se a lógica do Lugar quando se contrasta com o processo de Globalização. Nesse processo, sua dinamicidade própria retira o caráter de pertencimento único dos objetos com os seres humanos, neste novo contexto, os objetos se renovam a cada dia e os pertencimentos aos espaços parecem cada vez mais frágeis.

Mesmo tendo ângulos de análises diferentes, as lógicas dos dois autores apresentados nos auxiliam a pensar de maneira complementar esse conceito. A noção de Lugar como parte integrante de uma rede não exclui a relação de pertencimento e afetividade valorizado por Tuan (1983). São essas dimensões que possibilitam ao ser humano dar sentido ao espaço que habita. Pensamos que a clareza teórica deste conceito possui afinidade com esta busca pelo sentido na sala de aula, tais elementos podem contribuir para pensarmos no modo complexo de estudo proposto por Santos (2009) e caminharmos, nesta viagem que nos propomos, aplicando o conceito de Lugar de maneira competente e avaliando o mesmo no processo de aprendizado dos estudantes, como facilitador, ou não, da atribuição de sentido por parte do aluno para com a escola. Uma aula que se proõe a estudar estes espaços de proximidade do aluno, pode fomentar maior atribuição de sentido para este estudante? Pensamos que pode ser uma possibilidade.

Deste modo, ao avaliarmos os espaços de proximidade com a vida e identidade dos educandos, dentro dessa viagem que nos propomos, torna-se o Lugar uma importante ferramenta para refletirmos sobre planejamento de propostas de cunho geográfico e que problematizem a presença do sentido nas aulas de Geografia, auxiliando na elaboração de atividades que serão posteriormente propostas.

3.4 O CONCEITO DE PAISAGEM. O SENTIDO PELA DINAMICIDADE

Acreditamos que, para uma aula que se proponha dar sentido ao conhecimento, seja importante a comunhão entre a base conceitual epistemológica de sua ciência e uma didática coerente com a proposta. Deste modo, buscamos inicialmente uma primeira leitura deste conceito a partir de Helena Callai (2014, p. 82). Para ela:

A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma com vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza. Dessa forma, o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza tais recursos.

As Paisagens são provisórias, estão em constante mutação, bem como o próprio Espaço. Esta primeira concepção quebra a ideia da Paisagem como estática. Além disso, cabe ressaltar a questão do “olhar espacial” dos alunos para os objetos a serem estudados. A Paisagem permite que cada um a veja de maneira diferente, uma vez que a “lente” de análise de um investigador é influenciada pelos seus interesses, concepções prévias e sua história.

A Paisagem permite ainda servir como elemento de investigação ao analisarmos sua forma, a estrutura ali presente e sua função no espaço atualmente. Evidenciando no presente um longo processo histórico até chegar ao momento atual (que também é provisório). Segundo Verdum e Puntel (2010, p. 77), “na Geografia, especificamente, a paisagem pode ser concebida como o conjunto das formas que caracterizam um determinado setor da superfície terrestre”, formas estas resultantes dos processos históricos, como recorda Santos (1988, p. 61-52): “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Essa pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”.

Ao trabalharmos com os alunos o conceito de Paisagem, não estaremos lidando com um objeto estático, mas sim com a situação presente do Espaço, um processo de formas e funções que são os resultados das ações pretéritas, por meio de movimentos da população e da natureza. Nosso desafio está em levá-los a compreender a estrutura do espaço no qual estão inseridos, visualizando as ações que ocorreram para que chegássemos até este momento, contribuindo para que

percebam a continuidade espacial como elemento de uma coerência que rege os espaços e suas funções. Está em nós, professores, profissionais capacitados para a leitura do espaço e sua promoção, o desafio de mostrar uma Paisagem que vai além do visível, buscar a função por trás das formas, compreendendo os significados presentes nelas. Dar significado às formas das Paisagens pode ser uma das maneiras de (re)pensarmos as atividades que as criaram.

Para o geógrafo humanista Tuan (2012), quando este trata sobre Paisagem, a diferencia de cenário, atentando que a primeira está ligada ao mundo do real, enquanto a segunda parece focar na questão da ilusão, da montagem de estruturas para a criação de novas Paisagens. A Paisagem é atual, mutável e provocadora, nos questiona através de seus elementos, esconde subjetividades por meio do que está posto e carrega em si um silêncio dos processos que ocorreram naquele espaço até chegar na conjuntura atual. Neste sentido, entendemos que conceito de Paisagem se confunde com o próprio estudo da Geografia, denominada no princípio como a “ciência das paisagens”.

A partir de Humboldt, temos os primeiros estudos sobre a relação do ser humano com a natureza, modificando a mesma, tal concepção parte, inicialmente da consideração das Paisagens e suas modificações. De caráter integrador ao considerar o cosmos no qual estamos inseridos, seus estudos foram os primeiros dentro do campo da Paisagem. Dentro dessa diversidade de elementos, o observador pode assumir o aprofundamento da análise de uma das formas que a Paisagem apresenta, o que reforça a ideia de possibilidades de leituras subjetivas e qualitativas, conforme o olhar, o contexto e a história de cada leitor espacial.

O século XX é marcado pelo estudo das paisagens dentro da Geografia, onde encontra maior área de estudo na perspectiva da Geografia Cultural. Esta linha, porém, deu a seu estudo um olhar voltado principalmente para os aspectos materiais da cultura. A partir da década de 1970, os geógrafos retomam a problemática da Paisagem, voltando a ser um dos conceitos-bases da Geografia, favorecida pelo viés da Geografia Crítica, em alta na época, novas formas de análise ganham força como a leitura subjetiva da Paisagem, já referida neste parágrafo e que continua tendo fortes contribuições no sentido de pesquisa.

Acreditamos, até este momento, que um dos desafios para o professor de Geografia é possibilitar oportunidades de reflexão através da observação. Saber provocar o olhar nos alunos, dentro de uma sociedade tão acostumada com o

instantâneo e que tem perdido a capacidade de observação, pode ser uma das possibilidades de valorizar a vivência dos sujeitos. A reflexão que uma paisagem pode, ou não provocar em alguém, permite um trabalho de aprofundamento de diversos elementos espaciais, naturais e/ou sociais, possibilitando a construção do conhecimento geográfico, quando provocamos qual é a nossa influência diante do que está sendo observado. Por esse caráter dinâmico, amplo, subjetivo e provocador da Paisagem que acreditamos ser importante o trabalho e a reflexão do referido conceito nesta pesquisa. A busca pelo sentido nas aulas de Geografia, pensamos até este momento, poderá ser facilitada, quando o estudante conseguir enxergar-se no que é estudado.

3.5 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE SENTIDO

Ao refletirmos sobre a posição da Geografia nas escolas e seu, por vezes, descrédito, uma questão surge: até que ponto a falta de interesse pela Geografia deve-se, ou não, à falta de sentido atribuído a ela? Discussões sobre os componentes curriculares nacionais sugerem a retirada da Geografia enquanto componente curricular da formação de alunos da Educação Básica, servindo apenas de disciplina opcional. Será que realmente poderemos negligenciar para as futuras gerações o estudo do espaço em que vivem? Quais seriam as possíveis consequências em um país, não terem estudantes capacitados para lerem o espaço a sua volta?

Pensamos neste momento que a ignorância dos estudos das “(trans)formações” do espaço podem vir a favorecer somente uma pequena parcela dos que tendem a modelar a sociedade. Tal ameaça à Geografia evidencia, nos parece, ações arbitrárias e que não correspondem às demandas de uma educação de qualidade, retirando, de certa maneira, o caráter democrático de participação da sociedade na escola. Cavalcanti (2012) reforça a importância da Geografia para quem a estuda, bem como para o próprio ambiente escolar:

A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história da humanidade. Ela lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. A geografia escolar é uma das mediações pelas quais esse encontro e esse confronto se dão (CAVALCANTI, 2012, p. 176).

Concordamos com a autora quando esta valoriza os saberes das culturas dos indivíduos ao mesmo tempo em que busca uma aproximação entre os conhecimentos que são gerados ao longo da história da humanidade. Considerando a vida dos alunos e a escola como “lugares de culturas” (CAVALCANTI. 2012). Neste sentido, a autora entende o termo “cultura” a partir de seu caráter polissêmico, pensando a relação entre os grupos sociais e suas construções.

Desde o começo da história da humanidade o ser humano preocupa-se com o sentido que possui sua existência. Segundo Ferry (2007), essa angústia muitas vezes fora saciada pela questão da fragilidade da vida e a proximidade com a religiosidade, tanto para o cristão como para o budista, é diante da finitude da vida que a questão do sentido surge. Em alguns casos, motivados por um sistema econômico e social que nos motiva cada vez mais ao consumo, a preocupação com o sentido e outras questões existenciais acabou sendo negligenciada, por muitas vezes atuarmos dentro de uma lógica de valorização do “ter” em detrimento ao “ser”. O uso do termo sentido aparece em diversas áreas. Amplo e de conceituação subjetiva, acabamos usando-o, sem necessariamente refletir sobre ele.

Quando pensamos nesta pesquisa procuramos caminhos a fim de que os alunos possam atribuir sentido para suas aulas de Geografia, pensamos que é preciso evidenciar, neste momento como o entendemos, neste viés, nossas inquietações vão ao encontro das de Luiz Rohden (2004): “[...] seja através das perguntas como ‘qual o sentido do mundo?’, ‘Qual é o sentido de um texto?’, ‘Qual o sentido da vida?’, ‘Qual o sentido das coisas?’, seja quando nos colocamos a questão: ‘O que é sentido?’” (2004, p. 293).

O sentido parece ser um daqueles temas que atravessam as ciências positivas e não pode ser tratado como uma “coisa em si mesma”, ou seja, ele parece ser abstrato por si só e passa a existir “num movimento dinâmico e inesgotável seja entre sujeito e objeto, seja entre eternidade e temporalidade, seja entre o espírito e a letra” (ROHDEN, 2004, p. 295). Nos parece que a problemática da definição de sentido poderá surgir da interação entre os elementos em busca da compreensão de algo ou ainda, aparecerá com força maior em tempos de crise. Oliveira (1989) lembra que “uma crise é, em primeiro lugar, uma crise de sentido e consequentemente, do valor de todas as coisas”. São as crises que nos movem para a busca de respostas.

Um momento onde temos problemas na vida pode nos convidar a pensar sobre nossas atitudes perante ela, bem como uma aula de Geografia que, por meio da interação (elemento-comum) entre os seres, oferece situações problematizantes e com temas que convidam a resolução, pelos conhecimentos construídos, de “pequenas crises” propostas na sala de aula. Isso leva os alunos a questionarem o sentido do que aprendem e buscarem respostas para o que é proposto, não somente para satisfazer aos desafios colocados pelo professor, mas para, por meio desse conhecimento, poder entender a si mesmo e o espaço a seu redor.

Conforme salienta Ferry (2007), o sentido parece estar atrelado à ideia de busca por algo que preencha (ou responda) nossas inquietações existenciais momentâneas a partir das insatisfações diante dos fatos que nos são apresentados dentro dessa conjuntura na qual estamos inseridos. Atualmente, dentro deste mundo globalizado e guiado pela lógica do capital, atuamos em nossas vidas orientados por projetos específicos. Parece que vivemos somente por objetivos a alcançar; como em um jogo eletrônico, encaramos “fase por fase” pensando somente na superação do momento atual, sem refletirmos sobre ele e como o presente poderá nos fornecer estruturas para o futuro. Nossas vidas parecem estar pautadas dentro dessa lógica, mesmo que não a percebamos. Nossas histórias são modificadas por agentes externos, como a cultura que estamos inseridos, a economia e a política.

Acabamos “entrando” dentro de uma lógica social de que aparentemente temos autonomia para escolher as atitudes que tomamos, sendo que, muitas vezes de modo subjetivo, nossas vidas e decisões são a repercussão de um contexto no qual estamos inseridos. Nossa vida profissional, por exemplo, acaba dependendo fortemente, em muitos casos, mais de uma herança social, do que necessariamente das aptidões dos sujeitos. Já paramos para refletir quantos possíveis médicos brilhantes estão escondidos nas travessas das periferias, mas seus acessos às universidades de medicina são mais difíceis? Quantos músicos brilhantes cantam em seus bairros, mas não encontram espaço dentro de um mercado restrito e competitivo?

Dentro de vários objetivos e obrigações sociais que são colocados para nós, ficamos frustrados e “descontamos” no consumismo quando não somos capazes de atingi-los. Tornou-se quase que rotineira a ideia de após alguma decepção irmos para um *shopping* “tomarmos um banho de loja”, pois ele representa, dentro de sua estrutura diversa de consumo, a ideia de poder suprir todas as necessidades que

apresentamos. Na nossa vida, constantemente buscamos o que parece ser entendido por “útil”, o sentido de nossas ações ainda nos falta, inclusive na própria escola, será que nossos alunos sabem o motivo de fazerem determinadas atividades ou ainda, nós, enquanto professores, sabemos o sentido de estarmos aplicando as mesmas? Parece-nos que a presença de sentido, ou não, na escola e, mais especificamente, nas tarefas da sala de aula, podem auxiliar a pensar nossas práticas.

Depois do recuo das religiões (voltando a tomar força nos últimos tempos) e da queda de ideias sociais coletivas de grandes propósitos (dissolução da U.R.S.S por exemplo), o sentido não tem lugar de expressão coletiva. Dessa forma, seu estudo pode ter perdido força, mas suas consequências surgem quando, ainda conforme Ferry (2007), a frustração atinge os sujeitos. Segundo ele:

Nem por isso o cidadão moderno deixa de sentir-se frustrado. Sem ficar atraído, além das medidas – a laicidade não permite – por motivos religiosos ou místicos, ele se dá conta de não ter vindo à Terra para se entregar indefinidamente à compra de automóveis ou de aparelhos eletrônicos cada vez mais aprimorados (FERRY, 2007, p. 18).

Concordamos, neste momento, com o autor ao problematizar a ideia da frustração que acomete tantos sujeitos. Refletimos sobre o sentido enquanto força matriz e elemento motivador para a busca da compreensão ou superação de algo, nos auxiliando enquanto sujeitos existentes. Como apresentou-se no caso de Frankl (2008), se as crises nos ajudam a pensar sobre o sentido, a busca pela compreensão dos elementos à nossa volta é algo que existe, sob o prisma antropológico, desde Aristóteles e seu trabalho na Metafísica, ao dizer que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, somos naturalmente curiosos. Fazer novas descobertas nos parece ser algo intrínseco a nós, de alguma maneira, parece que a escola, local que deveria ser a impulsionadora desta característica humana, por vezes, acaba desestimulando a descoberta e a superação dos problemas. No vazio desta ação, surge a falta de sentido por parte dos alunos, tanto para com a instituição como para as aulas.

O sentido aparece não somente no nível do cognitivo, mas relacionado ao conhecimento. O saber é amplo, vai além das estruturas lógicas-mentais, consiste em um modo de conhecer onde o ser humano está preocupado em buscar compreender as razões do seu ser e do que o envolve, um coerente saber

geográfico, por exemplo, é aquele que dá ao aluno a compreensão sobre seu papel no espaço-mundo e possibilita a construção de autonomia para a superação dos desafios colocados.

A busca pelo sentido acontece a partir da insatisfação. Os satisfeitos não o buscam porque não há mais o que possa ser problematizado – a princípio, já estão “completos”, visto que tudo está em ordem, não que isso ignore a necessidade de (re)pensar o sentido das coisas, mesmo que em situações de aparente tranquilidade (será que nossas vidas possuem de fato períodos de constante calma?). A máxima do dito popular: “A ignorância é uma bênção” reforça a ideia de que os felizes não têm disposição para pensar sobre o sentido dos elementos ao seu redor porque já estão satisfeitos com o que está posto.

Não seria um tempo de crise dentro da área de ensino o que passamos com nossos alunos em sala de aula? Quanto ao ensino de Geografia e os desafios colocados pela conjuntura da sociedade atual, não temos motivos para repensarmos nossas práticas e a maneira como ensinamos nossa ciência? O que ensinamos, como alerta Oliveira (1989), não está destituído de sentido e como consequência disso, os alunos não veem necessidade em aprender Geografia e nem os órgãos governamentais em manter a mesma nas bases nacionais de ensino? Como alcançar esse sentido em aula?

Entendemos como sentido nesta pesquisa, até este momento, a busca pelo propósito do aprendizado em Geografia e a reflexão de sua relevância para com a formação de seus alunos. Nos parece ter relação a vida dos sujeitos que aprendem com o sentido e a presença dele, ou não, nas aulas de Geografia. Nosso desafio é pensarmos caminhos para o encontro deste sentido nas aulas por meio de três conceitos da Geografia (Lugar, Paisagem e Espaço Geográfico), já desenvolvidos e referenciados anteriormente. Pretendemos mostrar como que a aula de Geografia pode possuir sentido para quem aprende a partir do momento que ela se aproxima com a vida dos sujeitos e preocupa-se com a temática do sentido. Sabemos que, conforme alerta Castrogiovanni (2014):

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 12).

Concordamos com o autor quando indica que a escola não é atraente se comparada ao mundo no qual está inserida. Cabe salientar que não queremos transformar as aulas de Geografia, moldando-as somente conforme as vontades dos alunos, mas sim torná-las coerentes com o que eles vivem. Assim, tornamos a Geografia uma ciência que dialogue com estes jovens pelas suas necessidades e impressões de mundo, assim despertando também a curiosidade de desvendar seus conteúdos. Afinal, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino (FREIRE, 1987, p. 83)”.

A curiosidade move o ser humano, atrelada ao desafio que certa situação impõe, ou em nossas aulas, podendo aparecer nas chamadas “questões desequilibrantes”. Estas que são técnicas de ensino capazes de inventar, reinventar, criar, mas, sobretudo, questionar. A comodidade com o que está posto não move estruturas, foi em uma situação de incômodo, com frio e insegurança que nossos ancestrais buscaram alguma alternativa e descobriram o fogo, ao buscarem alimentos e fazerem testes com sementes que comunidades nômades desenvolveram a agricultura e técnicas de adaptação ao meio. Pensamos, a partir da obra de Frankl (2008), problematizar os conhecimentos pertinentes à Geografia, relacionando-os com os três caminhos sugeridos pelo autor para o estabelecimento de sentido. Segundo Frankl (2008):

De acordo com a logoterapia, podemos descobrir esse sentido na vida de três diferentes formas: 1. Criando um trabalho ou praticando um ato; 2. Experimentando algo ou encontrando alguém; 3. Pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável (FRANKL, 2008, p. 135).

Assim, o autor, enquanto luneta, nos traz possibilidades para pensarmos as nossas práticas e a atribuição do sentido em nossas aulas. Para nós, a partir do momento que entendemos como sentido essa busca pessoal de cada sujeito sobre algo, auxiliando na compreensão de sua existência perante o mundo, surge como fio-condutor para nossa pesquisa o uso da vida em sala de aula e sua aproximação com as metodologias docentes. Nesta pesquisa, denominaremos estes caminhos propostos por Frankl (2008) de pilares, uma vez que sustentam as nossas

concepções acerca do sentido e servirão como bases para elaboração e aplicação de nossas atividades. São eles: a criação, a vivência e a atitude.

A obra de Frankl (2008) e o trabalho com o sentido baseia-se na postura dos sujeitos frente às situações da vida, ou seja, como ele lida com os desafios do cotidiano, em suas diferentes escalas e/ou gravidades. Pensamos que esses três caminhos de busca de sentido possam ser possibilidades para a sala de aula, uma vez que a Geografia é também uma matéria de “diversidade” e de situações múltiplas. Temos, nesse sentido, três pilares da Logoterapia que, a partir de uma abordagem complexa, podem auxiliar na aproximação com o ensino de Geografia.

Pautados em Frankl (2008), entendemos que os valores de criação são aqueles que trabalham com a autonomia dos sujeitos e a sua capacidade autoral para os desafios impostos, propiciando a busca por soluções a partir de sua criatividade. Os valores de criação estão ligados à ação humana sobre o mundo, são respostas concretas. Um aluno que em uma aula de Geografia descobre-se autor, percebe-se, para Frankl (2008), insubstituível e único. Experimenta a vida como missão no mundo. Cabe a nós, enquanto professores, pensarmos em possibilidades que favoreçam a autonomia e a criatividade dos sujeitos em aula, propondo atividades para que sejam coautores e percebam a valorização de sua presença e de seu trabalho dentro do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, poderemos problematizar a questão da autoria em sala de aula e a construção de produtos em conjunto com os alunos por meio de oficinas para o auxílio da construção de conceitos da Geografia.

Os valores de atitude remetem a outro âmbito do sujeito em sala. Indicam a postura e a construção de opinião que os sujeitos assumem perante situações problemáticas, no caso de nossa pesquisa, abordamos estas ideias a partir da lógica do espaço, trabalhando com dificuldades no mundo contemporâneo, incluindo sua postura crítica ou não, às desigualdades que existem. Como no contexto das guerras, o olhar que existe dos sujeitos, por meio da tragédia, de suas análises diante dos casos de violência urbana e, sobretudo, pensando em situações que envolvam a análise de suas escalas locais.

Esse conceito de valor existe independente de religião, não estando necessariamente vinculado à moral ou à ética, mas sim a postura crítica diante do sofrimento do outro. Pretendemos partir da abordagem cultural da Geografia para pensarmos possibilidades de trabalho por meio de oficinas pedagógicas, abordando

problemas espaciais, principalmente pensando a partir da escala local dos estudantes. Mais do que simplesmente perguntar, somos convidados a pensar soluções. Acreditamos que a escola deve fomentar novas alternativas para os problemas que são vividos, a fim de que as aulas sejam provedoras de momentos de conscientização diante dos problemas e oportunidades de busca para a resolução dos mesmos.

Os valores de vivência trabalham com o encontro do sentido a partir do vivido, do contato com a natureza e do mundo. Podem ainda ser o contato com o outro e o desenvolvimento da empatia por alguém. Neste viés, consideramos o trabalho com os espaços de estudo como saídas de campo e também os locais de vivência que estes próprios sujeitos frequentam diariamente, problematizando como estes conceitos são construídos hoje nas escolas e buscando possibilidades que utilizem da experiência do aluno como facilitadora no aprendizado e na maneira como ele lê o mundo.

Esses três caminhos supracitados trabalham com três âmbitos diferentes da vivência humana. A criação, a atitude e a vivência. Acreditamos, até este momento, que a Geografia fornece possibilidades de trabalho e aproximação em todas elas, traçando um paralelo teórico os conceitos geográficos que pretendemos trabalhar e os caminhos para a busca de sentido sugeridos por Frankl (2008). Os três pilares perpassam o objeto dessa pesquisa, o sentido e a aproximação com a vida, fornecendo possibilidades de trocas teóricas e práticas em cada um deles. Talvez um possível caminho para o favorecimento da construção do conhecimento em Geografia esteja na aproximação entre os pilares para a busca do sentido e o ensino da disciplina. Assim caminhamos para a busca de sentido em sala de aula, à luz de contribuições da psicoterapia e tendo como base os conceitos da Geografia.

Pensamos que o desafio desta pesquisa é grande. Buscamos o sentido da Geografia na sala de aula é, antes de tudo, necessário. Desafiador porque nos convida a ir além de nossa área para entendermos o contexto de sentido por meio do processo de ensino e como podemos levar para a escola essa busca que trazemos conosco. Será possível o conhecimento que adquirimos na escola – aqui pensando de modo especial no saber geográfico – contribuir de modo efetivo para a vida? A questão não está só no conhecimento, mas na maneira com que se trabalha com ele. Morin (2014) nos auxilia nesta questão:

É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação da sapiência para toda a vida (MORIN, 2014, p. 47).

A ideia do trabalho do conhecimento com a vida não é nova e aparece frequentemente em nossos debates de ensino. Quanto à Geografia, por ter como seu objeto de estudo, o Espaço, pode mostrar como este conceito, aparentemente distante teoricamente, é perceptível em nosso dia-a-dia. Neste contexto, é uma de nossas preocupações também buscarmos dar sentido a práticas já arquitetadas nos currículos, problematizarmos verdades que estão postas em nossas ações docentes e, sobretudo, fazer com que o aluno de Geografia, com tantas possibilidades de comunicação e informação à sua volta, encontre sentido no aprender. Considerando este conjunto de fatores que auxiliam a pensar a Geografia sob o prisma da educação e aproximação para com o estudante, podemos questionar: Como dar sentido a esse espaço? Qual é a importância de pautarmos o ensino pelo nosso objeto? Castrogiovanni (2011) nos indica que:

O movimento do ensinar Geografia parece ter que partir da análise do espaço geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres, dos homens e dos demais elementos da natureza. Isto significa compreendê-lo pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer compreendermos o passado à luz do presente e o presente em função das transformações sociais, de um novo futuro. E, nesse processo, enquanto sujeito, mas também enquanto objeto histórico: objeto, pois é condicionado, mas sujeito, pois é um ser inacabado; e, consciente disso, pode transcender os próprios condicionantes históricos (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 34).

Para nós, ensino é movimento, seja cognitivo ou físico. O conhecimento é o que nos desacomoda para uma nova situação. O processo de ensino da Geografia, bem como o de movimento, não é estático, devendo estar ciente da provisoriedade das verdades, concebendo o próprio espaço como algo provisório, devemos tornar como prática a dúvida enquanto ferramenta de ensino questionando os próprios estudantes sobre as certezas que trazem consigo. Neste movimento, transforma quem estuda e o objeto que é estudado. O ensinar da Geografia pode movimentar-se com os ciclos da natureza ou com o dinamismo de um mundo contemporâneo e globalizado que valoriza a rapidez dos processos, concordamos com o autor quando reflete a ideia da (co)existência dos seres. Independente de gênero, religião, raça, todos habitam o mesmo espaço, interagem (ou não!) entre si. Neste sentido,

Castrogiovanni (2011) dialoga com Morin (2015a) quanto à importância de darmos atenção às subjetividades dos sujeitos. Isso significa considerar as incertezas típicas do ser humano, seus interesses, suas angústias, sua visão de mundo, seus objetivos.

Nossa preocupação está em buscarmos caminhos para facilitar a construção do conhecimento pelos alunos através do sentido. Seguimos na linha de pensamento de Morin (2015a), que ao trabalhar com este conceito, o contrasta com o conceito de informação. Para ele:

Surge então a diferença entre informação e conhecimento, porque o conhecimento é organizador. O conhecimento supõe uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e o conhecido. O problema do conhecimento como o da organização viva é de ser ao mesmo tempo aberto e fechado (MORIN, 2015a, p. 110).

Quando articula com a informação, indica que esta só ocorre a partir do ser vivo, sem esse elemento, torna-se apenas dados prontos e não trabalhados. Para Morin (2015a), a teoria da informação tem um papel muito mais heurístico e não “uma chave fundamental da inteligibilidade” (MORIN, 2015a). Apresenta-se, neste sentido, muito mais como unidades de registros e que são trabalhados posteriormente. Deste modo, o autor dá uma atenção maior não a informação em si, mas em como lidamos com ela. Segundo Morin (2015a, p. 110):

O que é importante? Não é a informação, é a computação que trata e, eu diria mesmo, que extrai informações do universo. Eu estou de acordo com von Foerster ao dizer que as informações não existem na natureza. Nós as extraímos da natureza; nós transformamos os elementos e acontecimentos em signos, nós arrancamos a informação do ruído a partir das redundâncias.

A partir destas considerações, questionamos: Nossas aulas têm priorizado o conhecimento ou a informação? Será possível ou não, ensinar Geografia, esta ciência do mundo, sem considerar tais critérios? Buscar o sentido da aula de Geografia é considerar a complexidade da pessoa humana e a maneira como ela lida com sua vida e as intempéries que possam surgir. Tratando-se de complexidade, recorreremos a Morin (2014, p. 51) quando relaciona o conhecimento com a dimensão humana, neste sentido “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”. A partir desta ideia, queremos seguir nossa “viagem”

com a preocupação de sabermos que estamos lidando com sujeitos diferentes, de vontades e preocupações distintas. Diferente, nos parece ser, a própria concepção que os agentes que ocupam o espaço escolar possuem sobre a disciplina. Neste processo de (re)conhecimento entre o professor e o estudante queremos fazer também de nossas aulas, momentos de problematização da vida e reflexão dos seus espaços.

Essa compreensão e a valorização do ser humano enquanto sujeito são fios-condutores para relacionarmos a busca pelo sentido das aulas de Geografia dentro da conjuntura do cenário da educação atual, pensamos neste momento que a busca pela valorização e propósito desta disciplina poderá de alguma maneira, salientar sua importância na vida de quem aprende. Pretendemos reforçar sua validade na composição dos currículos escolares, visto que ela tem perdido cada vez mais espaço nas discussões das bases curriculares.

Todas as inquietudes citadas anteriormente resultam das experiências e impressões que surgem dentro do movimento das esferas docentes e discentes na qual estamos inseridos. Tal caminho de pesquisa só é possível se conseguirmos levar tais questões que nos inquietam ao encontro das teorias de ensino da Geografia e das que tratam dos processos de ensino-aprendizagem buscando um diálogo entre essas áreas a fim de que possam nos mostrar caminhos para a reflexão de encontrarmos o sentido no ensino de Geografia da escola.

Enquanto pesquisadores, somos movidos por “certezas”, no entanto estamos inseridos em realidades escolares que a cada dia nos surpreendem com novas verdades e evidenciam as fragilidades de nossas ideias cristalizadas. Todavia, concebemos, mesmo que sabendo da provisoriade de nossas ideias, que a Geografia ensinada na escola pode ser ainda mais presente, atuante e relacionada com a vida de seus estudantes. A escolha de ser Professor vai além de um certo “romantismo” que parece estar presente ainda em muitos discursos prontos que vemos dentro da Educação, onde enxerga-se a profissão somente como uma missão de cidadania amparada em rasos discursos de valorização que acabam se perdendo na prática. Ser professor passa antes por ser um profissional técnico e capacitado para cumprir a sua tarefa e ser instigador de dúvidas, de modo que sua fala possa levar ao questionamento das verdades postas em nossas salas. Em um movimento que leve a ações condizentes para um movimento cognitivo de construção do conhecimento em nossos alunos. Assim, busca-se propiciar aos

mesmos a construção de conhecimentos em Geografia, bem como o domínio dos conceitos e reflexão do espaço no qual estão inseridos.

3.6 A AFINIDADE ENTRE A LOGOTERAPIA E O ENSINO

Pensamos, neste momento, que seja interessante destacar afinidades teóricas entre esta linha da psicoterapia formulada por Frankl (2008) e o ato de ensinar e aprender Geografia, visto que estamos buscando possibilidades de construção do conhecimento em Geografia à luz das contribuições da Logoterapia. Trabalharemos neste momento, com temas caros para as duas áreas em nossa pesquisa e que pensamos terem possibilidades de relação com o aprender em sala de aula. Nossa preocupação pela presença, ou não, de sentido requer que possamos também oferecer oportunidades para seu encontro. Neste viés, a Logoterapia possibilita que pensemos caminhos para a atribuição de sentido, contribuindo para nossas práticas docentes.

Tal articulação entre essas duas áreas poderá nos dar uma nova dimensão de trabalho com o estudante, uma vez que o pensamos dentro de sua constituição de ser humano, considerando suas variáveis, incertezas, angústias e buscas diversas. Instâncias dos sujeitos que, inclusive, podem aparecer de maneiras mais evidentes, dentro da época da adolescência, período da vida que estão grande parte de nossos estudantes. Alguns temas da Logoterapia nos ajudam a refletir sobre estas questões, alguns deles: A vontade para com o novo em sala de aula, o sentimento de vazio que muitos alunos demonstram diante das situações da vida, a vontade de poder, a consideração do prazer nas atividades feitas e por fim, a noção de consciência a partir de Frankl (2008) e sua proximidade com a educação.

Estas preocupações com a constituição do ser humano podem fornecer ferramentas para analisarmos a conjuntura das realidades que encontramos nas escolas e contribuir no nosso desafio de ensinarmos Geografia dentro da sociedade contemporânea. Concordamos com Cavalcanti (2012) ao pensar sobre o ensino de Geografia e os desafios presentes no fazer pedagógico da atualidade:

A necessidade de formação, de conhecimento, de capacidade de análise é cada vez maior na sociedade complexa de hoje, mas a escola não parece estar sendo confirmada com a instância mais segura dessa formação. Ao contrário, algumas análises, alguns comentários de pessoas que estão, de alguma forma, ligadas ao campo da educação permitem perceber que ela

está sendo deslegitimada, face ao seu anacronismo, ao seu sucateamento, à sua incapacidade de fazer frente ao mundo tecnificado, ao mundo das comunicações virtuais, à diversidade dos que nela se inserem (CAVALCANTI, 2012, p. 81).

A preocupação da autora parece ir ao encontro das nossas ao indicar a necessidade de estarmos atentos às mudanças constantes do mundo e de nossos alunos. Buscar compreender como estes enxergam suas vidas e as preocupações que trazem consigo nos dá segurança de (re)pensarmos nossas aulas, de maneira que estas tornem-se atuais e relevantes para quem aprende e também para quem ensina. Analisar o ensino por tal luneta nos permite estudar o ensino de Geografia refletindo temas da Logoterapia como lentes que trocamos para focar em determinada realidade com maior atenção. Neste caso, nos debruçaremos sobre a noção de vontade presente nos sujeitos.

A questão do sentido ainda parece ser um tema pouco debatido dentro das discussões da escola. Estudar sobre este tema junto com as contribuições da psicopedagogia, deve servir, em primeira instância, para analisar como este fator de cunho pessoal de nossos estudantes pode contribuir no aprendizado. Considerando que o ser humano é levado sempre a buscar novas experiências (e aqui podemos considerar também o conhecimento), Frankl (1978) denomina essa característica como “vontade de sentido”. Para termos auxílio no estabelecimento da relação entre esta vontade e o ensino, recorreremos a Cavalcante e Aquino (2010): “Dessa forma, o educando que possui um ‘para que aprender’, talvez seja um candidato ao sucesso escolar, enquanto aquele que está envolvido no tédio ou vazio existencial, não terá forças para ir adiante”. (CAVALCANTE; AQUINO, 2010, p. 54).

Os autores reforçam a ideia da vontade de sentido como uma ferramenta psicológica de fuga, consequência do desinteresse que acomete nossos alunos. Como recurso a essa situação, a Logoterapia surge como alternativa para a quebra da situação do vazio existencial e da apatia crescente dos jovens. Mesmo quando diante de várias metodologias e abordagens, alguns estudantes ainda permanecem resistentes ao trabalho proposto. Há nesta situação o elemento do desafio entre aluno e professor, da disputa de poderes, do teste do estudante para com aquele sujeito que representa poder naquele espaço, mas há também, em muitos casos, uma forte ausência de sentido por parte do aluno para as situações criadas ou a própria resistência do estudante para com aquele ambiente escolar.

Existem algumas proximidades entre as concepções de FRANKL (2008) e temas educacionais que nos inquietam e que acreditamos ilustrar as afinidades que aqui buscamos. Usamos como base desta primeira aproximação epistemológica, os escritos de Cavalcante e Aquino (2010) que, tendo essa preocupação de diálogo entre essas duas áreas (a Educação e a Logoterapia), traçam um paralelo entre o trabalho de Freire (1921-1997) e o autor da Logoterapia. Quanto ao educador Paulo Freire, cujo trabalho reconhecido mundialmente dentro do campo da educação serve como um dos fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas que pretendemos apresentar e aplicar no capítulo final desta pesquisa, pensamos ser necessário esclarecermos alguns pontos de seu modo de trabalho e visão de ensino.

O educador Paulo Freire (1987) condena fortemente a educação bancária, de troca de interesses diretos e da transmissão pronta e definitiva dos conhecimentos, propõe, em troca, a liberdade dada ao aluno, o “fazer junto”, agregando o conhecimento prévio trazido pelo estudante com os saberes e a base teórica do professor. Sugere, neste sentido, a fundamentação teórica a partir do empírico do aluno. Preocupado, assim como Frankl (2008), com as questões da formação do ser humano, valoriza o ato de aprender como uma maneira do sujeito conhecer a si mesmo. Mais do que a busca pelas descrições (tarefa muitas vezes relacionada a Geografia), Freire acredita, e, neste sentido, concordamos com ele, que é possível ouvir os alunos e suas angústias, buscando compreender a maneira como entendem o mundo. Os educadores Cavalcante e Aquino (2010), ao refletirem sobre as concepções de Freire e sua importância na valorização do ser no processo educacional, afirmam que:

O fracasso escolar, muitas vezes, é explicado através da busca de pessoas culpadas, seja o aluno, o professor ou a secretaria de educação, que remunera mal os professores. No entanto, crianças aprendem matemática na rua, o mestre de obras que recebe treinamento de seu pai cumpre seu ofício. Assim sendo, os educadores não devem estar na busca de culpados na escola, mas nas formas eficientes na sociedade de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE; AQUINO; 2010, p. 62).

Concordamos com os autores de que a experiência diária é fundamental para a busca do sentido, sua preocupação com o ser humano enquanto ser inacabado, nos provoca para uma prática de ensino que está em constante renovação, construindo uma educação solidária. Dentre os desafios que se colocam

na educação contemporânea, está em encontrar o sentido do próprio jovem. Por meio do conhecimento e da relação com o outro, pensamos ser possível buscar o constante aperfeiçoamento e melhora da pessoa humana. Para tanto, é preciso considerar a condição de existência destes seres. Para Frankl (2008), neste mesmo caminho, o ser humano é responsável de suas incertezas, estas que muitas vezes ocorrem pressionadas pelos acontecimentos da vida, nos levando a tomar decisões e sermos sujeitos das consequências que poderão discorrer delas. Somos causas e consequências também de nossas ações. A noção de liberdade, tal qual como Freire reflete, aparece como fundamento para a compreensão das ações, dentro da perspectiva de Frankl.

Completem este pensamento ainda, Cavalcante e Aquino (2010):

Na linha teórica defendida por Freire (1979) e Frankl (1989), o ser humano é um ser incompleto, transitório, que está em constante busca, de modo que pode se educar, enfim, aprender. Frankl concebe uma autoeducação que liberte o homem dos condicionamentos de seu passado. O ser humano é um ser finito pelo tempo limitado de vida, porém infinito se tornar reais as possibilidades presentes, as quais podem se eternizar no transcorrer da história (CAVALCANTE; AQUINO, 2010, p. 66).

Os autores destacam, dentro da linha de pensamento frankliana, o protagonismo dos sujeitos para conseguirem desvendar e resolver os problemas, buscando a superação de si mesmos. Freire (1979) corrobora salientando a importância do sujeito, independentemente da posição que ocupe, dentro do processo de ensinar-aprender e que o saber se faz no grupo como um todo, favorecido pelo processo de comunicação. Tais preocupações são levantadas pelos dois autores, dentro de uma noção de transcendência, aqui entendida no sentido de enxergar, dentro do processo de aprendizagem, algo que vá além de si mesmo e de sua realidade. Freire afirma que “isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (FREIRE, 1979, p. 30). Não tratamos aqui de questões espirituais, mas de situações do ato de aprender que exigem do aluno capacidades de reflexão apuradas, de colocar-se no lugar do outro, de estar sensível às mudanças no espaço que não necessariamente afetem a si próprio, mas a outra pessoa, estando atentos às injustiças sociais, à qualidade de vida, às injustiças e às discriminações. Neste sentido, Frankl (1991, p.11) contribui que “ser homem necessariamente implica uma ultrapassagem. Transcender a si próprio é a essência mesma do existir humano” (p.

11). A Logoterapia contribui com a noção de transcendência quando trabalha com a autonomia de cada ser, libertando-o de amarras sociais e determinismos psíquicos.

Destacamos aqui também a noção de sentido, tão cara à obra de Frankl, (1993) e que também está presente nas propostas educacionais de Freire (1980). Para Frankl (1993), o sentido pode e é necessário ser encontrado, de forma que tal busca aconteça por meio da consciência dos sujeitos. A consciência, dentro da Logoterapia é aqui entendida como o órgão do sentido, possibilitando ao sujeito encontrar sentido em uma situação real, como em uma aula de Geografia, por exemplo. Para Frankl, o principal objeto do conhecimento é o sentido que possui capacidade transformadora no ser humano, pois o “sentido não somente deve, mas também pode ser encontrado. Na busca do sentido, o homem é orientado pela consciência.” (FRANKL, 1991, p. 18). Para Freire, o ser humano atribui consciência a partir dessa realidade, podendo transformar tanto o espaço a seu redor, como a si mesmo, para isso é preciso um trabalho articulado entre educação e responsabilidade.

Ser responsável parece ser também um tema valioso para Frankl, pois alerta que “mais do que nunca, a educação há de ser a educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher” (FRANKL, 1991, p. 19).

Parece claro para nós, até este momento, ao aproximarmos estes dois autores, com o auxílio de Cavalcante e Aquino (2010) que existem inúmeras afinidades teóricas que podem ser problematizadas e onde podemos buscar contribuições mútuas. Ao pensarmos no ensino de Geografia e nos conceitos que pretendemos trabalhar nesta pesquisa (Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem), temos caminhos que poderão nos guiar a um trabalho que possa, ou não, prover sentido na aula para os alunos quando vivenciarem as propostas que serão desenvolvidas. Encontramos nos estudos de Frankl possibilidades novas para repensarmos nossas práticas e oxigenar trabalhos com conceitos já tantas vezes trabalhados em aula. Acreditamos, neste momento, que o ensino de Geografia oferece possibilidades para o acolhimento de ideias novas, logo, pensamos que as sugestões apontadas dentro da Logoterapia para o encontro de sentido poderão encontrar-se com as concepções que temos de aula e talvez, somar em nossas práticas docentes.

A busca pelo sentido em sala de aula por meio dos caminhos da Logoterapia possa, talvez, servir de recurso para facilitar a construção do conhecimento geográfico de modo que poderemos, a partir do sucesso, ou não, desta aproximação, pensarmos até que ponto a consideração destes temas influenciam no aprender Geografia, problemática desta pesquisa. Assim, esclarecemos, no capítulo seguinte, quais os caminhos construídos neste trabalho, para que de fato, possamos aproximar o sentido que os alunos dão às suas vidas e suas práticas com as aulas de Geografia.

4 QUAIS SÃO OS CAMINHOS? METODOLOGIA

Neste capítulo pretendemos, a partir dos subsídios teóricos refletidos no capítulo anterior, encaminharmos nossa prática de pesquisa, sistematizando a maneira como se dá este fazer investigativo. Neste sentido, apresenta-se inicialmente uma reflexão acerca de nosso objeto de estudo (o uso do sentido em sala de aula), onde apontamos caminhos práticos, a partir do trabalho de Frankl (2008) para seu encontro e possíveis relações com a sala de aula. Neste sentido, em seguida apresentam-se os caminhos metodológicos previstos para a sua análise, tais como o método (Complexidade) que estamos trabalhando, considerando os dados trabalhados e explicitando nossa leitura de mundo e de pesquisa. Neste sentido, indicamos sob qual tipo de pesquisa estamos guiando nossa investigação (Pesquisa Qualitativa), justificando de que maneira esta relaciona-se com o tema desta pesquisa e a coleta de dados pretendida na mesma.

4.1 A DEFINIÇÃO DO PERCURSO: A BUSCA PELO SENTIDO, NOSSO OBJETO

Toda investigação carece de um objeto que possa ser explorado e que sirva como possibilidade para a criação de novas hipóteses. Nossas dúvidas surgiram a partir da noção do que é sentido e de que maneira podemos explorar este conceito nas aulas de Geografia, de modo que ele possa favorecer a maneira como se dá o processo de construção do conhecimento nesta ciência.

A busca pelo sentido, como já dito anteriormente, aproxima-se da ideia de encontrar a compreensão a partir de um sentimento de incompletude. No caso da instância educativa, tal “vazio” poderá ocorrer a partir da insegurança colocada no debate com uma turma após o estabelecimento de uma questão desequilibrante competentemente aplicada. Ainda sobre o sentido como a busca para o preenchimento de alguma lacuna, ao pensarmos tal tema dentro da problemática da existência, Rohden (2004) contribui:

Uma vez que o ser se diz de muitas maneiras e o sentido é o primeiro nome do ser, podemos também dizer que o sentido se diz de muitas maneiras. O sentido, como Hermes, é plurifacético e por isso requer modos apropriados para ser compreendido (ROHDEN, 2004, p. 298).

Um dos maiores desafios na pesquisa que considera o sentido parece ser o fato dele, como já dito aqui, não ser de caráter empírico. Pelo contrário, a amplitude deste tema dá margem a interpretações diversas e a buscas dessa compreensão. Todavia, entendemos que isso não o desqualifica, mas sim auxilia na legitimação como tema relevante para a pesquisa científica, uma vez que tantas áreas tangenciam sua conceituação para a busca da compreensão de algo e de suas epistemologias. O sentido vai além da epistemologia: ele encontra a ontologia e as suas investigações teóricas do ser. Uma vez que o entendemos como essa busca constante pelo saber e pela compreensão do mundo e os processos que se dão em sala de aula, cabe perguntar: “Quando uma aula de Geografia faz sentido ao aluno?”. Para Iser (1996) o sentido tem “caráter de imagem”, pois não podemos tocar ele, mas sabemos que existe, portanto não pode ser objetificado totalmente. Também não pode ser explicado por meio de um pensamento dualista, uma vez que não está entre um lado ou outro, mas segue uma terceira via. Gerd Bornheim (1969) exemplifica o olhar do sentido como imagem através da pintura. Ainda Rohden, ao tratar do sentido, indica:

Quem pinta um quadro, afirma, não faz o *ex-nihilo* nem está às voltas com um simples objeto, mas ‘toda ação de pintar se faz possível a partir do sentido instaurador dentro do qual a ação está inserida. O sentido é princípio de constituição do ato de pintar desde sua raiz mais remota. Assim, o sentido é aquilo que torna a ação viável, é a via que a ação segue e fora desta via a ação seria um sem sentido, isto é, absurda (RODHEN, 2004, p. 299).

Neste viés, o sentido, além da busca pela compreensão dos elementos e suas relações parece ser a força motriz das atividades, justamente por ter esse caráter curioso que desperta as ações e que move os sujeitos. Cabe pensar também quanto à sala de aula, como o sentido pode ser um incentivador de atividades e servir para a prática do que é proposto, talvez pensar no espaço local do cotidiano dos estudantes, considerando suas contrariedades, pode servir como um impulsionador para a busca do sentido em sala de aula. Sobre este tema, a busca por respostas e a relação com a vida exige necessariamente um outro elemento: a interação. Valorizada principalmente pela Epistemologia Genética, ela é o elemento de ligação e de valoração entre os agentes, os objetos e as ações dentro de um planejamento pedagógico, dando coerência a ação praticada.

Considerando a criação, afinal “sentido é sempre criação – novidade – de sentido” (ROHDEN, 2004 p. 302), o autor aponta a comparação com o mundo animal, em que, do ponto de vista filosófico, suas ações não possuem sentido, visto que estas pautam-se pela repetição dos instintos. Dentro da repetição não há lugar para onde o sentido deva surgir. **A existência do sentido exige também criatividade.**

As ações que ocorrem nas ciências humanas são pautadas fortemente pela presença da temporalidade. Pensar a Geografia e seu estudo com o espaço sem pensar na relação com o tempo nos distancia da maneira como ocorrem os processos, correndo o risco de perdermos o sentido do estudo porque, ao esquecermos as bases anteriores, temos dificuldades para compreender as projeções do presente. O sentido acaba sendo também histórico, afinal, este é tecido pelo tempo, embora não esteja restrito somente à historicidade. Entendemos que toda fala sobre este tema é também abstrata pelo seu não-empirismo, todavia torna-se necessário sempre trazer junto a essa reflexão a temporalidade, pois nos aproxima da finitude (ou provisoriedade) dos objetos e ações.

4.2 UM CAMINHO PARA O SENTIDO

Para Viktor Emil Frankl (2008) o objetivo inicial do ser humano é a busca pelo sentido em sua própria vida e a partir disso, a busca de sua realização. O encontro do sentido, particular a cada um, é uma maneira de interpretação do ser humano. O autor, ao considerar essa busca intrínseca a todos nós, sugere diversas possibilidades: pode ser uma tarefa a ser cumprida ou alcançada, uma causa a ser defendida, o encontro com algo ou alguém. Enfim, os sentidos que podem preencher a vida dos sujeitos são variáveis, todavia obedecem alguns caminhos gerais, para Frankl (1985, p. 135):

Até aqui mostramos que o sentido da vida sempre se modifica, mas jamais deixa de existir. De acordo com a logoterapia, podemos descobrir esse sentido na vida de três diferentes formas: 1. Criando um trabalho ou praticando um ato. 2. Experimentando algo ou encontrando alguém. 3. Pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável.

Pensamos que talvez possamos pautar a nossa ação docente considerando tais possibilidades para o encontro de sentido por meio de situações

problematizantes aplicadas em oficinas pedagógico/geográficas e do uso da dúvida em sala de aula para impulsionar o estudante a sair de uma posição relativamente cômoda enquanto ouvinte, passando a ser também agente dentro da sala de aula.

Acreditamos, neste momento, que os caminhos sugeridos por Frankl podem encontrar apoio por meio de metodologias das aulas de Geografia e do estudo do mundo. O próprio autor, ao pensar maneiras de buscar sentido na vida dos sujeitos destaca que: “[...] o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida, quero salientar que o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo e não dentro da pessoa humana e da sua psique, como se fosse um sistema fechado” (FRANKL, 1985, p. 135). Sendo assim, acreditamos que podemos atrelar os caminhos para o sentido sugeridos por Frankl aos conhecimentos do mundo que a Geografia se dispõe a estudar, aplicando as categorias espaciais que elencamos e aprofundamos antes.

O sentido parece ser, portanto, essa força motriz do ser humano para a busca de algo que possa justificar a existência dos sujeitos, a qual Frankl denomina como vontade de sentido, este, como já dito, é exclusivo de cada um e uma vez definido por cada sujeito e atingido, satisfará sua inquietude inicial. Podemos correlacionar com a construção do conhecimento propiciada a partir da resolução provisória da questão desequilibrante apresentada no começo das aulas. Ainda trabalhando conceitualmente, alguns autores acreditam que sentidos e valores nada mais são do que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações a partir de determinada circunstância, para Frankl (1985, p. 125), o sentido vai além de estruturas processuais:

Mas, pelo que toca a mim, eu não estaria disposto a viver em função dos meus ‘mecanismos de defesa’. Tampouco estaria pronto a morrer simplesmente por amor às minhas formações reativas. O que acontece, porém, é que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores.

Em um primeiro momento, a citação supracitada pode dar ideia de alarmismo sobre a importância do sentido, mas apenas mostra como este conceito é amplo e está ligado com a ideia de existência dos sujeitos e de valoração de suas vidas. Pensarmos em aulas de Geografia que trabalham com o mundo através **da criação, da vivência e da atitude** pode ser uma maneira de pensarmos nossos planejamentos à luz desses três prismas, possibilitando momentos de valorização do

sentido no aprender Geografia. Eis uma alternativa que fuja da frustração que acomete nossos alunos ao participarem de aulas de maneira automática, não trazendo desafios e nem mesmo que convidem os sujeitos a participarem daquele momento de construção de saberes.

O trabalho com o sentido e o caminho para chegar até ele pode ressignificar a maneira como o aluno vê as aulas de Geografia. Qual será o pensamento de um estudante ao ver que o próximo professor a entrar em sala será o de Geografia? Como nossos alunos têm aplicado, ou não o que tem aprendido em aula? Como podemos desenvolver a criação e autonomia dos sujeitos em aula a partir das oficinas que aplicamos? Como os valores de vivência estão ligados a realidade discente e podem evocar os conceitos desta ciência? Como os valores de atitude perante as situações desafiantes da vida dos agentes em sala de aula podem contribuir na reflexão de nossas posturas frente às contradições e desigualdades do mundo?

Essas questões permeiam a ideia da presença de sentido na aula de Geografia, e nos dão subsídios para pensarmos em maneiras de trabalhar com o desânimo que muitos jovens trazem consigo para com as atividades propostas, Frankl denominou como **síndrome da falta de sentido** tal situação. Neste caso, o sujeito apresenta sentimento de angústia, de vazio e “falta de conteúdo” para a própria existência. Inicialmente esta síndrome foi detectada no pós-guerra, mas acabou tornando-se marca também da pós-modernidade. Lipovetsky (2009) e Charles (2009) citam o sentimento de angústia que atinge o ser humano da pós-modernidade, principalmente pela falta de referências seguras como parâmetros de comportamentos e a ausência de otimismo no futuro, não valorizando as ações do presente.

A Geografia, dentro das disciplinas trabalhadas na grade curricular, talvez seja uma das que mais consegue articular esses dois sintomas citados, ao trabalhar com a ideia de responsabilidade das ações dos sujeitos no espaço, a partir de sua análise espaço-temporal. Pode refletir, neste sentido, as ações do presente e o impacto das mesmas no futuro, como na temática da natureza quando tratamos de sustentabilidade ou no urbano quando pensamos em planejamentos territoriais. O trabalho com a Geografia e a responsabilidade com o espaço é outro ponto de ligação entre as duas teorias, a responsabilidade é importante para Frankl, pois é ela que nos dá a noção da importância que temos ao possuímos uma vida e podermos

influenciar nas outras, ideia que se torna coerente com o que entendemos por Espaço Geográfico, atuando com seus fixos e fluxos.

As novas condições sociais têm produzido indivíduos cada vez mais solitários que, para suprir a sua vontade de sentido, procuram refúgio no simbólico e em aspectos da vida social. Discussão esta que a escola não costuma propor com seus alunos ou ainda, por conta de limitações de recursos e tempo, possui dificuldade de entender a complexidade que trazem nossos estudantes, junto de suas angústias. A crise de sentido abordada por Frankl reflete sobre a vida em sociedade, tema caro para a Geografia Cultural. Neste contexto, permite compartilhar as insatisfações pessoais e oferece também possibilidades para esse preenchimento da falta de sentido, nem sempre obedecendo a uma ordem moral, mas visando as satisfações almejadas (BAUMAN, 2008).

Frankl atenta para a ausência de sentido na vida dos sujeitos e como isso pode influenciar no comportamento das sociedades, grandes regimes totalitários, como o Nacional Socialismo do qual Frankl confrontou tão de perto, se aproveitaram deste sentimento que havia na conjuntura da época, onde **a frustração das pessoas era preenchida e convencida por discursos**. Pensando no âmbito geográfico, não podemos relacionar tal ideia com a realidade da condição política brasileira? Cada vez mais, parece ser o sentido, instrumento de análise e também luneta de observação do espaço que vivemos.

O tema do vazio existencial acompanha toda a obra de Frankl e repercute também na cultura escolar de hoje, onde encontramos alunos que não encontram motivo de estarem naquele ambiente ou de aprenderem algo. A frustração existencial das gerações atuais acompanhada pelo sentimento de vazio representa sério perigo para os sujeitos em formação hoje que estão em crescimento enquanto cidadãos, nem pensam em projetos para suas vidas, ficando em uma situação apática.

Como sugestão de caminhos para construirmos conhecimentos dentro desse contexto de vazio que acomete nossos alunos, Frankl (2008) indica a relação entre sujeito e objeto. O autor questiona ainda a afirmação de que tudo que existe é mera representação, visto que os elementos existem independentemente da consciência, no entanto, indica que ao nos depararmos com algo novo não percebemos logo a “representação”, mas a coisa em si. Tal concepção vai ao encontro de Bertrand Russel (1997) quando trata das intencionalidades que tinham

seu trabalho focado principalmente na realidade dos elementos e não somente nas construções mentais.

Através da Geografia Cultural, parece que podemos nos alinhar com essa ideia, não desconsiderando as representações, mas comparando as formas que estão presentes no espaço e a construção imaginária que os alunos possuem destas formas. A história e o contexto social no qual estão inseridos estes sujeitos modificam-se conforme uma mesma situação é apresentada. Um ponto para refletirmos, talvez seja, as discussões de âmbito político que possuem contornos diferentes conforme o contexto social e de estrutura financeira que estão inseridos.

A obra de Frankl (2008) e sua problematização com o sentido baseiam-se na fenomenologia do “homem-comum” frente às situações da vida, ou seja, como ele encara os desafios do cotidiano. Pensando nesses desafios que aparecem durante a vida e a maneira como lemos o mundo a partir delas, o autor destaca três caminhos para a atribuição de sentido e que talvez sejam também possibilidades para a sala de aula de Geografia. Considerando a capacidade múltipla de trabalho para com o Espaço Geográfico, podemos aproximar nossas metodologias de aula com os três pilares propostos para o sentido, podendo servir como base para o nosso planejamento. Tais princípios são: Valores de criação, valores de experiência e valores de atitude.

- Valores de criação: são os valores que trabalham com a autonomia dos sujeitos e sua capacidade autoral para os desafios impostos, a busca por soluções a partir de sua criatividade. Os valores de criação estão ligados a ação humana sobre o mundo, são respostas concretas. Um aluno que em uma aula de Geografia descobre-se autor, percebe-se, para Frankl, como pessoa insubstituível e única, bem como dá um significado especial ao momento que lhe proporcionou isso, no caso, a aula. Experimenta a vida como missão no mundo. Cabe a nós, pensarmos em possibilidades que favoreçam a autonomia e a criatividade dos sujeitos, propondo atividades em que possam ser autores e perceber essa valorização dentro do processo de ensino-aprendizagem. **Conceito de relação com a Geografia: Espaço Geográfico.**
- Valores de vivência: são realizados quando a pessoa toma algo do mundo, seja através da bondade, da verdade, da justiça ou mesmo do

contato com a natureza ou do olhar cuidadoso sobre uma obra de arte ou uma paisagem. Esta vivência não é somente emocional, mas também intencional. Buscar a intencionalidade das paisagens e do que está posto, refletir sobre a formação da estrutura que é colocada. Apesar de aparentemente ser subjetiva, está atrelada a buscar o “externo” e como recebemos e percebemos o mundo. Tal relação pode ser feita com os nossos trabalhos de campo ou em momentos de desafios de observação, ferramentas de ensino muito utilizadas dentro das construções do conhecimento geográfico. O cuidado com o olhar e a descoberta do mundo e do desequilíbrio que muitas vezes temos a partir dessas observações é reforçado por Frankl (2008) quando diz que no assombro ou admiração, o mundo pode aparecer à luz da possibilidade investigação, de modo que conhecimento e valor trabalham juntos, articulação que deve ser levada também para a educação. **Conceito de relação com a Geografia: Paisagem.**

- Valores de atitude: refere-se à postura que os sujeitos assumem perante situações de limite, de dificuldades no mundo, as desigualdades que existem, o contexto das guerras, o olhar que existe dos sujeitos através da tragédia e da violência urbana. Esse conceito de valor existe independente de religião, nem existe necessariamente relação moral ou ética, mas sim a problematização diante do sofrimento do outro.

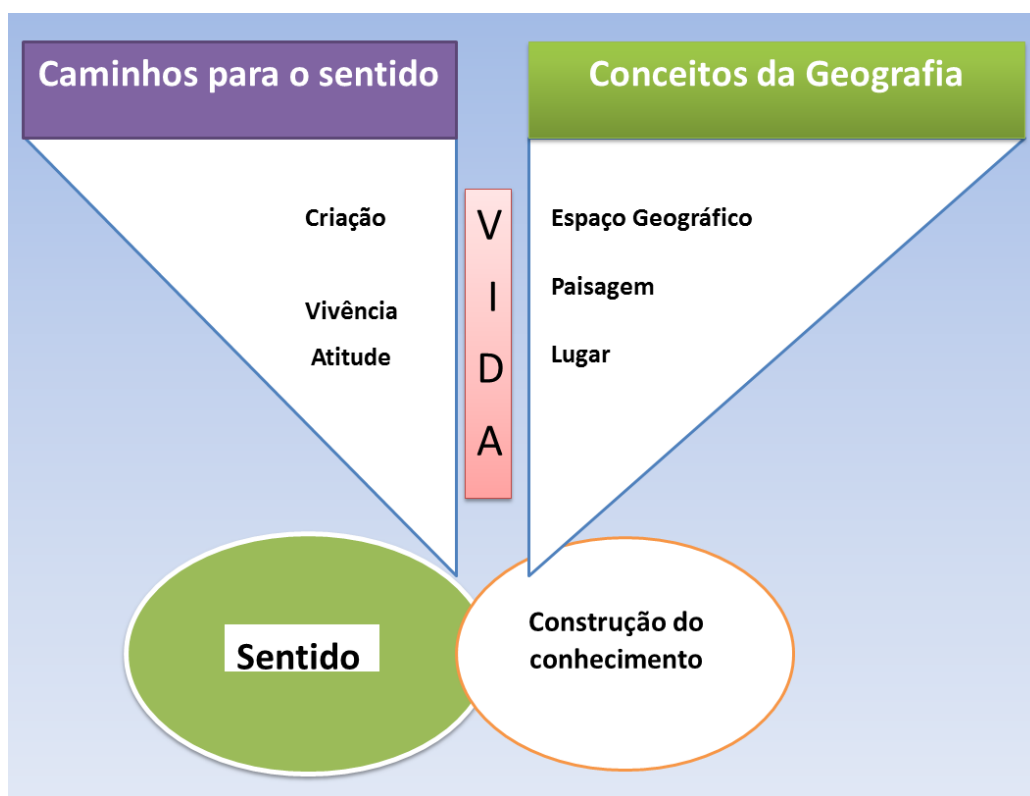
Conceito de relação com a Geografia: Lugar.

Avaliamos ser a partir de Frankl e destes pilares apresentados para auxiliar no encontro de sentido, relacionando com a vida dos estudantes que poderemos buscar caminhos metodológicos para pensarmos na presença ou não de sentido na sala de aula. Começamos a perceber que temas da Geografia e dos caminhos do sentido começam a se aproximar, possibilitando um ao outro, a busca de uma construção competente do conhecimento geográfico.

Pautados pela concepção da Geografia Humanista e Cultural, temos na valorização do ser humano e na maneira como este entende e manifesta o mundo, suporte teórico para buscarmos relações com outras áreas. De modo especial, pensando na Psicologia, esta aproximação torna-se natural e facilitada por conta da preocupação em comum com o ser humano. Ao traçarmos caminhos para a

presença de sentido nas aulas podemos pensar a partir da articulação dos conceitos da Geografia e dos pilares apresentados, como estruturas prévias de planejamento para a concepção de nossas práticas, servindo também como elemento desequilibrante e de surpresa nas aulas. Conforme ilustra o gráfico a seguir:

Figura 1 – Entrelaces entre a Geografia e o sentido



Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Como representado no gráfico, pensamos, como possibilidade de investigação, articular os conceitos da Geografia, trabalhando de modo paralelo com os caminhos para o sentido sugerido por Frankl (2008). Assim, a aplicação dos três pilares para o sentido (Criação, Vivência e Atitude), podem ser conectados em aula com os conhecimentos da Geografia através do uso da vida do aluno. Todavia, pensar o ensino de Geografia dentro do contexto da busca de sentido em sala de aula requer que busquemos auxílio em alguma teoria que nos faça repensar as ações que ocorrem neste espaço e explicitar de que maneira pretendemos ler o mundo, partindo destas considerações elaboradas poderemos atuar no âmbito de propostas que promovam o sentido.

Somos professores e investigadores em busca de alguma alternativa que nos dê suporte para o que buscamos: o sentido nas aulas de Geografia. Para tanto,

precisamos de um aporte teórico que sustente nossa interpretação dos acontecimentos e sirva como “lente” para interpretar e avaliar as considerações levantadas nesta pesquisa. Trabalhar com o sentido e com a vida dos sujeitos indica considerar a imprevisibilidade da vida, a contrariedade dos acontecimentos e a provisoriedade das certezas. Neste sentido, para nos auxiliar a compreender esse mundo tão contraditório e refletir sobre nossas aulas de Geografia, parece ser necessário um método de leitura de mundo que vá ao encontro dos pressupostos levantados anteriormente e que complemente o nosso próprio olhar acerca dos fatos que nos rodeiam. Tal desafio compreende tecer junto aos conceitos da Geografia, os estudos de ensino e as contribuições da Logoterapia, compondo uma leitura de mundo complexa. Neste viés, recorreremos ao Paradigma da Complexidade, formulado por Edgar Morin (2015a) como método para lermos o mundo e pensarmos nossa atuação.

4.3 NÃO CAMINHAMOS SOZINHOS: O MÉTODO DA COMPLEXIDADE

Encontramos no Paradigma da Complexidade, formulada por Edgar Morin (1999), caminhos para lermos o espaço e as diversas partes que o formam, analisando-o como um todo e considerando suas particularidades, nos parece termos nesta leitura de mundo, uma maneira aberta teoricamente para lidar com os objetos e ações inseridas no espaço, apreendendo seus interesses, contrariedades e provisoriedades.

A Complexidade nos instiga a questionarmos a própria educação e a maneira como trabalhamos com os conhecimentos. Sendo a Geografia uma ciência que tem em seu objeto de estudo, possibilidades para a interrelação de diversos elementos, uma visão integradora e com pensamento em rede podem nos ajudar a (re)pensar a própria questão da educação e a maneira como os conhecimentos são trabalhados (desde a sala de aula até as universidades) fragmentados e com pouca conversa entre si. Concordamos com Ramos (2016), quando este indica que:

O Paradigma da Complexidade não é uma saída mágica. Não tem soluções prontas e acabadas. Não pretende resolver tudo com poções milagrosas. Não se vocaciona para ser a salvação da lavoura, porém apresenta algumas contribuições importantes para repensar a Educação como um processo dialógico envolto em uma pluralidade de dimensões (RAMOS, 2016, p. 81).

Para Morin (2014), há cada vez maior inadequação o trabalho com os saberes separados no que se refere a ensino, dentro de uma conjuntura em que os conhecimentos são transversais e globais. Deste modo ele não apenas nos apresenta uma problematização de como trabalharmos, mas também nos convida a pensarmos uma reforma do que entendemos dos saberes. A educação é uma das preocupações do autor, uma vez que a própria Complexidade é também uma maneira de questionarmos o que outrora tínhamos como verdades prontas.

A complexidade tornou-se para nós, além de um método, um vasto arcabouço teórico que justifica e vai ao encontro de muitas de nossas ideias. Conforme salienta Frankl (2008), para encontrarmos o sentido é preciso antes termos disposição para buscá-lo, ação que está vinculada aos nossos princípios e valores, o que ele denomina de “vontade de sentido”:

A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida e não uma ‘racionalização secundária’ de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa (FRANKL, 2008, p. 124).

Acreditamos que a vontade de sentido e de buscá-lo passa pela “tomada de consciência”, etapa fundamental para o pensamento complexo. Crítico da visão de mundo somente pelo prisma da racionalidade, o autor nos provoca a repensarmos nossos conhecimentos e nos convida à necessidade do pensamento integrador. Mas afinal, o que é complexidade? Morin (2015a), de maneira didática, indica que:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015a, p. 13).

O pensamento complexo permite interligar conhecimentos aparentemente dissociados. Para Morin (2015a), o modo de saberes fragmentados, compartimentalizados e monodisciplinares nos leva para uma inteligência cega e a atividade humana, dedicada a unir saberes, é prejudicada pela separação desses saberes. Tal separação se tornou comum em nossas escolas, talvez pela “facilidade” maior de trabalho com os componentes curriculares, levando a uma falta de

problematização do que é ensinado, encaminhando nosso ensino até um aspecto automático e mecanicista de reprodução de “saberes”, sem necessariamente haver diálogo com o mundo.

O conhecimento extremamente esgotado em si e hiperespecializado nos afasta do olhar para o todo. De modo geral, temos dificuldades de enxergarmos o global (por estar fragmentado em parcelas), bem como problematizar o essencial (que a separação relativiza). Logo, qualquer conhecimento que pretendemos fazer válido e que possua sentido ao aluno deve passar pela contextualização e a globalização. Sem isso, corremos o risco de trabalhar dissociados do espaço a nossa volta, elencando apenas listas programáticas de conteúdos, sem usá-las como instrumentos para pensar o espaço no qual estamos inseridos.

Quanto à educação, alega o autor, somos nós, adultos e profissionais dessa área, que insistimos na dureza das separações de conhecimentos, muitas vezes visando a comodidade de trabalho acima da preocupação com um pensamento que se aproxime ou vá ao encontro da Complexidade. Pensemos por exemplo nas escolas e suas estruturas curriculares atuais, ainda temos um modelo que privilegia a separação das disciplinas, não que isto (a separação das disciplinas por currículos) impeça o pensamento complexo, mas ilustra uma concepção de educação que se perpetua ao longo dos anos com poucas mudanças, enquanto nossos estudantes, o “público” no qual trabalhamos, modifica-se a cada trimestre.

Temos possibilidades de aproximar saberes nos projetos e em nossas próprias aulas, onde com o aprofundamento das epistemologias das ciências nosso trabalho de explicação e aplicação de conteúdos pode se inter-relacionar com outros conhecimentos. Contudo, de certo modo, nós também resistimos ao trabalho com outras áreas, uma das possibilidades pode ser a insegurança de buscar novas metodologias ou encaminhar práticas que vão além das que estavam sendo reproduzidas a anos. Podendo quebrar essa lógica, surge o olhar da Complexidade como leitura de mundo e articulação entre os conhecimentos, como recorda Morin (2015b):

Ensina-mos nossas crianças a conhecer os objetos, separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recoloca-los em seu meio para reconhecê-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai a energia e a organização (MORIN, 2015b, p. 108).

Vivemos de maneira interdisciplinar. Não escolhemos voluntariamente ou selecionamos em nossas lógicas mentais quais saberes utilizaremos em nossos dias. A cada momento somos convidados a resolver problemas e tais desafios nos levam a interligar e aplicar conhecimentos, em um movimento de novos arranjos lógicos. A criança, ainda não “presa” pelas “grades” curriculares e com o sintoma da dúvida consegue fazer as aproximações que hoje nós adultos buscamos incessantemente. Como fazer isso? Morin (2014) traça alguns caminhos para buscarmos a reconexão dos conhecimentos, destacamos neste trabalho cinco destes princípios da Complexidade que pensamos ser adequados à proposta desta pesquisa, uma vez que as entendemos como possibilidades para compreender o mundo, mesmo que considerando sua provisoriedade.

O primeiro deles é a ideia de **sistema**, ou seja, a organização dos saberes além das partes. Saber como estas se conectam permite que surjam qualidades e conhecimentos novos. Uma das causas da fragmentação pode estar justamente na ausência de sentido se separadas ou, na impossibilidade de surgir o novo. No acúmulo de macromoléculas, exemplifica Morin (2014), por exemplo, tivemos o primeiro ser vivo, algo que antes separadas, não teria possibilidade. A organização dos conhecimentos permite conectar e religar partes que antes estavam separadas. Podemos entendê-la como um mosaico, onde cada peça isolada possui sua beleza, mas organizadas sugerem uma ilustração maior. Salientamos que isso não destitui ou desvaloriza as partes, inclusive as valoriza. Essa ideia de sistema vai ao encontro do que buscamos quando consideramos caminhos para o sentido. Frankl (2008) alerta que precisamos estar abertos para a compreensão desse sentido, adeptos a novas situações que nos desequilibrem e que nos ajudem a encontrá-lo, lembra ainda que “o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana” (FRANKL, 2008, p. 135).

Na **causalidade circular**, temos a compreensão do todo sendo favorecida pela junção das partes, formando então um circuito que ajuda um a compreender o outro, ou seja, o todo possibilita maior compreensão das partes, enquanto as partes nos levam para o todo. É o princípio da regeneração e do retorno aos conhecimentos previamente estabelecidos para a formulação de novos. Em aula, vivenciamos situações semelhantes ao analisarmos as partes que formam uma temática maior e como, por necessidade teórica voltamos a um tema já trabalhado ou uma parte conceitual para compreendermos uma temática de maior abrangência.

O terceiro caminho para o pensamento complexo está na **dialógica**. Sendo uma “herdeira” da dialética, a dialógica nos convida ao diálogo, ao pensamento do contraditório. Não estaríamos nós, em sala de aula, necessitados desta noção de trocas? De ouvirmos o diferente? De aceitarmos a posição de ideais e projetos do outro? Um influencia o outro e, juntos, constroem também outro discurso. Buscar o conhecimento, dentro de uma aula que se preocupa com o pilar da vivência, requer, impreterivelmente, o uso do Princípio da Dialógica. Considerando o sentido, como esclarece Frankl (2008), individual a cada sujeito, é preciso termos a capacidade de ouvir e buscar a compreensão do outro para tecermos juntos (*complexus*), novos conhecimentos. A leitura de mundo complexa acontece também de modo subjetivo e complementar, como no Princípio Hologramático, indicado a seguir.

No **Princípio Hologramático** valorizamos as influências mútuas, as partes que se encontram no todo, mas também o todo que se encontra nas partes. O conhecimento geográfico, globalizado e influenciado por pequenos espaços é o reflexo disso e vai ao encontro da ideia de Morin (2014). Nossa prática docente também vai ao encontro deste princípio – estamos inicialmente inseridos em uma turma na qual ao mesmo tempo em que pode ser analisada em conjunto, possui a particularidade de cada indivíduo que naquele grupo convive, deste modo, a turma influencia no indivíduo, ao mesmo tempo em que este contribui para a construção da identidade daquele grupo. A busca pelo sentido, sobretudo se relacionado aos valores de atitude, passa pela questão da influência mútua e da postura frente a determinados desafios, compreendendo suas partes e vendo-a também como um todo.

Um outro princípio a ser considerado é o **Circuito Recursivo**, lógica de análise que nos dará subsídios de reflexão e de movimento entre as hipóteses levantadas nesta pesquisa, junto com os dados coletados. Esta ideia carrega a noção de um “circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2014, p. 95). Logo, o espaço escolar e a sala de aula é transformado pelas nossas ações da mesma maneira em que essa dinâmica, influencia a nós mesmos, agentes transformadores. Neste sentido, em nossas ações de pesquisa, o próprio fazer investigativo nos possibilita novas percepções e reflexões acerca do que está sendo trabalhado, deste modo, contribuindo a partir dos resultados da investigação e retomarmos as reflexões que nos movimentam.

Todos esses caminhos e princípios nos fazem pensar e refletir sobre o pensamento complexo, estes que a princípio podem parecer distantes, mas são teorizações a partir de vivências que podem ser pensadas em diferentes escalas e, inclusive, dentro da realidade escolar, espaço que é global e local. Morin (2014), de maneira articulada, traça um paralelo entre a Filosofia e as demais ciências que já buscavam aproximações com o tema da complexidade. Tal pensamento nos provoca a ler o mundo a partir da quebra da lógica e da ordem que estamos habituados. A partir dela, começamos a analisar o todo e as partes, o perceptível e o que ainda não está em evidência. Quando analisamos tantos fatores, percebemos que as verdades se tornam cada vez mais frágeis, tornando-se provisórias. Neste sentido, podemos estabelecer relações com muitas verdades que nós professores, carregamos em nossas práticas e queremos reproduzir com nossos alunos de maneira uniforme como se fosse uma fórmula pronta. Morin (2014) nos traz a ideia de que não há conhecimento que não seja questionável pelo erro ou pela ilusão, ou seja, não é necessariamente um retrato fiel do que é reproduzido no mundo.

Nossa pesquisa vai ao encontro da Complexidade quando esta valoriza a vida enquanto conhecimento e como geradora dele, afinal, o aprendizado surge a partir dela e nossas concepções diante do que esta nos proporciona. Teorias só existem para ajudar a compreendermos melhor o espaço e as ações que ocorrem nele para vivermos melhor. A ausência da preocupação com a vida afasta a pesquisa de sua prática e corre o risco de torná-la distante da realidade de quem escreve e de quem lê. Para Morin (2015b, p.16) “viver é uma aventura”, neste sentido, entendemos que também é estarmos sujeito a mutabilidade das certezas, verdades científicas do século passado hoje são elementos apenas de livros históricos e as certezas que temos hoje de compreensão do mundo, poderão mudar no futuro. A Complexidade, atenta a provisoriedade das certezas, coloca, por meio de Morin (2015b) que:

A questão da verdade, que é também a do erro, me atormentou de modo especial desde os inícios da adolescência. Eu não havia herdado uma cultura transmitida por minha família. Por isso cada uma das ideias opostas tinha para mim alguma coisa de convincente (MORIN, 2015b, p. 18).

A preocupação de Morin (2015b) vai ao encontro da nossa em tornarmos o ensino de Geografia não uma enciclopédia de conceitos prontos e inquestionáveis, mas de conhecimentos que possam ser construídos junto com o professor e o aluno.

4.4 APÓS A VISÃO DE MUNDO, AS FERRAMENTAS: O CAMINHO DA PESQUISA QUALITATIVA

Pelo caráter amplo e difuso de nosso objeto de pesquisa, o uso do sentido, entendemos que assim como o Paradigma da Complexidade, nossa metodologia de pesquisa deve ter também este perfil aberto de possibilidades, considerando o que pesquisamos como realidades provisórias e não apenas certezas prontas. Encontramos no perfil da Pesquisa Qualitativa, fundamentos que nos auxiliam para trabalharmos com nossos objetivos específicos a fim de alcançarmos o estipulado para o objetivo geral. Tal estrutura de pesquisa foi formulado por Uwe Flick (2009) e Augusto Triviños (1987).

O perfil desta pesquisa nos dá diretrizes para atuarmos em todas as etapas de nosso trabalho, amparados pelas orientações desta linha investigativa e o que prevê enquanto aplicação de metodologias. Todavia, não procuramos com exatidão fórmulas prontas, justamente por entendermos a pesquisa, um caminho que é guiado por “orientações de trajeto”, mas que permite a cada “viajante” estabelecer suas próprias rotas. Considerando feitas com os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, podemos a partir deste tipo de pesquisa, termos maiores possibilidades de flexibilidade na fala com estes sujeitos, bem como também nas análises feitas posteriormente, nos permitindo a investigação entre áreas. A Pesquisa Qualitativa é aberta ao inesperado e usa das descobertas de pesquisa, instrumentos para a busca de novas e provisórias certezas, enquadrando-se teoricamente de maneira coerente com o que pensamos enquanto método e tema deste trabalho, a presença do sentido em sala de aula. Este tipo de pesquisa alinha-se também com a nossa investigação, por conta de seu caráter pessoal e sensível para com o objeto, visto que pretendemos trabalhar a partir do contato com os alunos, investigando na escola a importância da Geografia.

Tal tipo de pesquisa considera ainda, a pertinência de uma problemática aberta e passível de mudanças, mesmo que isso altere estruturas de pensamento ou objetivos previamente estabelecidos por nós, pesquisadores. Difere também da

pesquisa quantitativa, que privilegia compreensões de acontecimentos a partir de indicadores, problematizando dados e tendências evidenciados pelos resultados obtidos. Na qualitativa temos, de modo geral, a tentativa de compreensão profunda dos significados e das características situacionais evidenciadas. Neste contexto, entendemos também a **subjetividade** da pesquisa, fundamental para a análise do que é proposto. Nesse caso, a biografia do pesquisador e suas impressões sobre o mundo auxiliam na definição do projeto que se desenha, desde o modelo de entrevista, as problematizações que motivam a escrita e o registro do que é observado são dotados de significações da própria vida de quem o faz (FLICK, 2009).

Além disso, permite que os resultados obtidos no trabalho tenham a capacidade de mudar o próprio, o que nos possibilita interpretar os dados obtidos com maior clareza e liberdade teórica e metodológica. A abertura para a provisoriedade torna o nosso fazer investigativo coerente, uma vez que ele se pauta no método da Complexidade. Articulado com a subjetividade, valorizamos nesta pesquisa o modo como se dá a **postura do sujeito-entrevistador**. Utilizando de métodos de pesquisas semiestruturadas (FLICK, 2009), salientamos a relevância de quem fala na entrevista, bem como a importância dos sujeitos entrevistados para terem a liberdade de manifestarem suas posições, ideias, opiniões acerca do que é problematizado. Entendemos que ao trabalharmos com o sentido que os alunos atribuem a sala de aula, este tipo de pesquisa torna-se fundamental para buscarmos entender como a Geografia é atribuída por seus estudantes.

Apontamos, enquanto aporte teórico para nossas práticas, a partir de Triviños (1987) para a **triangulação de informações**. Esta nos permite problematizar os dados obtidos a partir da inserção e da influência dos aspectos sociais. Deste modo, consideramos uma análise também histórica e sociológica, ferramentas que nos auxiliam na compreensão do que está sendo estudado, nos fornecendo um panorama social e contextualizado diante das hipóteses levantadas e dos dados recolhidos na pesquisa.

Não carregamos verdades prontas, temos questionamentos que nos levam em busca de novas verdades, estas, que serão também provisórias. Não obstante, a aceitação desta dinamicidade na pesquisa no que se refere ao âmbito investigativo não a desqualifica, pelo contrário, acreditamos, a partir dessas primeiras considerações, que essa característica de nosso trabalho nos impulsiona a

buscarmos novas fundamentações para as hipóteses que levantamos anteriormente. As certezas são provisórias, a busca constante. O trabalho com a Complexidade, atrelado às diretrizes da Pesquisa Qualitativa poderão nos guiar nesta reflexão que se inicia pelo sentido nas aulas de Geografia.

4.5 NOSSO FAZER METODOLÓGICO: OS PASSOS PARA A BUSCA DO SENTIDO NAS AULAS

Pensamos, neste momento, que é necessário retomar o objetivo geral desta pesquisa, juntamente com os objetivos específicos, uma vez que agora está apresentada nosso modo de ler o mundo por meio do método da Complexidade. Temos, através da Pesquisa Qualitativa, ferramentas teóricas que nos guiarão nesta jornada em busca do sentido dentro das aulas de Geografia. Retomamos a seguir, nossos objetivos, o que nos motivou para chegarmos até eles, quais são os seus papéis dentro da construção desta pesquisa e os caminhos que seguimos para alcançá-los.

A fim de facilitar nossa estrutura metodológica, tais objetivos estão detalhados no quadro a seguir, problematizando a maneira como foram executados, o que nos motivou e quais os autores que nos amparam em cada etapa.

QUESTÃO DE PESQUISA

Qual é a importância da presença, ou não, de sentido na construção do conhecimento geográfico?

OBJETIVO GERAL

Estudar a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 – Quadro de objetivos

Pesquisar o conceito de sentido através das contribuições da Filosofia e da psicoterapia buscando aproximações com a Geografia.	
Por quê?	A partir da clareza conceitual do sentido pensamos buscar possibilidades de aproximação teórica com a Geografia e seu ensino. A clareza do termo “sentido” poderá elucidar caminhos para inseri-los nas práticas docentes do Professor de Geografia.
Como?	<p>Pesquisa bibliográfica e documental, acerca das concepções de sentido, utilizando fontes da Filosofia e da Psicanálise.</p> <p>Utilizar-se principalmente das contribuições de Ferry (2007), Rohden (2004) e Frankl (2008) para a conceituação de sentido e aproximar com os teóricos da Geografia Cultural como Claval (2014), Ruy Moreira (2012), Yi-Fu Tuan (2015), buscando aproximações na linha de ensino com Castrogiovanni, Costella (2012), Cavalcanti (2012) e outros teóricos da linha de ensino. Trabalho com análise de conteúdo buscando o uso do sentido, sua definição e aproximação com a Geografia.</p>
Onde?	Pesquisa bibliográfica e documental, bibliotecas da PUCRS e da Faculdade de Educação e Geografia da UFRGS. Todos os locais estão situados em Porto Alegre.
Quem nos auxiliará?	Luc Ferry (2007); Rohden (2004); Manfredo Oliveira (2003); Viktor Frankl (2008); Paul Claval (2014), Ruy Moreira (2012), Yi-Fu Tuan (2015), Costella (2014), Cavalcanti (2012), Freire (2008);
Quantos?	13 autores pautam nossa pesquisa sobre o sentido.
Quando?	2017/1
O quê/Quem vamos envolver?	Pesquisa bibliográfica e documental, análise de conteúdo e relação entre teóricos que trabalham com o sentido com os autores da Geografia.

Investigar no contexto das escolas públicas a visão da Geografia perante os alunos e, considerando a relação com suas vidas, o sentido que estes atribuem a esta ciência.	
Por quê?	<p>A partir da construção do conceito de sentido e das possibilidades para o encontro do mesmo em sala de aula, achamos ser importante, neste momento, buscarmos entender como os alunos percebem a Geografia e que sentido atribuem a mesma. Precisamos avaliar as formulações teóricas obtidas no capítulo anterior e relacionar com o que perceberemos em campo, analisando se tais ideias de sentido vão ao encontro de como os alunos percebem a Geografia. A partir de suas impressões, pensamos em possibilidades de oficinas geográficas que propiciassem o encontro do sentido em aula, facilitando a construção do conhecimento.</p> <p>A formulação das questões e os caminhos para esta etapa da pesquisa foram feitas à luz da Logoterapia, a partir de seu trabalho com o sentido e suas contribuições de interpretação do mesmo na vida dos sujeitos. Pautamos nossas entrevistas, buscando aproximações com os caminhos sugeridos por Frankl (2008), para o encontro de sentido, e, posteriormente, avaliamos as possibilidades de contribuição para o encontro do sentido em sala de aula.</p> <p>Uma das propostas da pesquisa sempre esteve na valorização da Geografia enquanto componente curricular, para tanto, investigamos como a disciplina está sendo entendida e valorizada pelo corpo discente e posteriormente, buscamos possibilidades de encontro do seu sentido no trabalho com a educação básica.</p>
Como?	Através de análise de conteúdo (1987) com os teóricos do ensino da Geografia, relacionando a temática de nossa pesquisa com os temas trabalhados dentro do ensino de Geografia, avaliando sua importância na formação da Educação Básica e buscando aproximações e contrastes entre nossa pesquisa e as concepções pesquisadas.

	<p>Pesquisa Participante com perguntas estruturadas e semiestruturadas de amostra pré-determinada e por exaustão (FLICK 2009; TRIVIÑOS, 1987). Uso da técnica de triangulação de dados na educação básica da rede pública da Educação Básica de ensino. As entrevistas buscam avaliar como a Geografia tem sido vista dentro da escola pelos alunos e quais são as características de uma aula que estes acreditem possuir sentido ao aprendê-la. A partir de suas respostas conseguimos investigar e analisar como a Geografia está sendo trabalhada contemporaneamente e as possibilidades de buscarmos alternativas dentro do trabalho com o sentido, de modo especial a partir de Frankl (2008).</p> <p>Neste sentido, nos apoiamos também em contribuições da Logoterapia, abordando temas pertinentes a esta linha da psicoterapia e a relação com o sentido que puderam contribuir com a maneira de enxergarmos a questão da juventude contemporânea. O tema da vontade, presente, ou não, nos alunos, a influência do meio e suas relações e a questão do vazio existencial que acomete alguns sujeitos foram elementos considerados no processo de formulação de oficinas a partir do processo de escuta. Por fim, consideramos também, a contribuição da triangulação de dados, considerando o aspecto social onde estão inseridos estes sujeitos.</p>
Onde?	Em uma escola pública do município de Alvorada, no Rio Grande do Sul. Aplicamos nossas oficinas com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental e duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Anos finais de cada etapa da Educação Básica, avaliando como a Geografia é entendida e que importância atribuem a ela.
Quem nos auxiliará?	Castrogiovanni (2009), Callai (2014), Cavalcanti (2012), Costella (2012), Schäffer (2012), Freire (1987), Pontuchska (2007), Flickr (2009), Triviños (1987).
Quem envolve?	Alunos das escolas públicas do município de Porto Alegre.

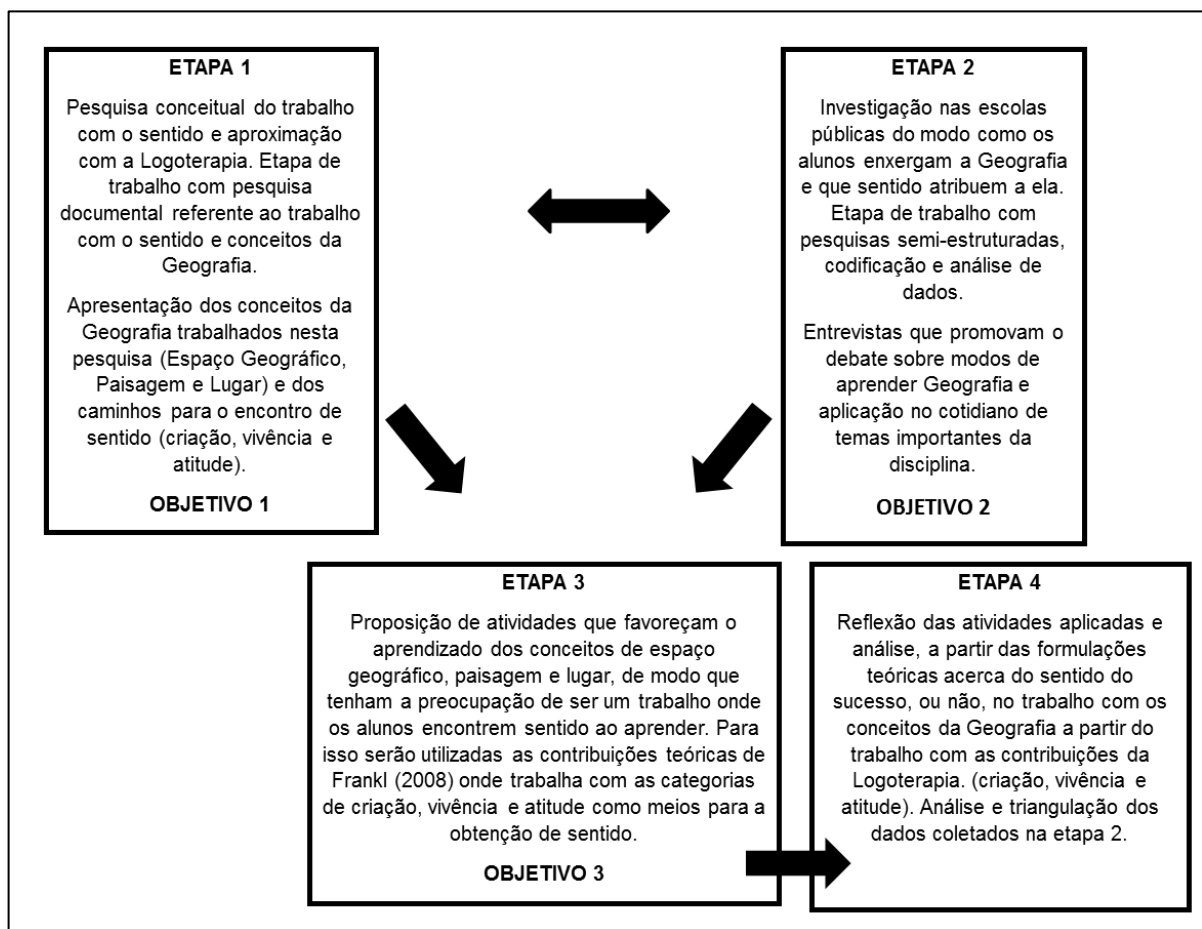
Quantos?	4 turmas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino.
Quando?	2017/2
O quê/Quem vamos envolver?	Pesquisa documental e bibliográfica, análise de conteúdo e aplicação de entrevista qualitativa de caráter estruturada e semiestruturada com alunos da rede pública da Educação Básica de ensino.
Propor possibilidades pedagógicas em ensino de Geografia que priorizem a vivência e a ação do aluno no âmbito dos conceitos de Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem.	
Por quê?	<p>Uma vez que buscamos teoricamente o conceito de sentido, refletimos sobre suas possibilidades no ensino e em um segundo momento investigamos como a Geografia é percebida pelos alunos em sala de aula, considerando de que modo, os alunos analisam seu estudo. Como um dos encaminhamentos finais da pesquisa, pensamos possibilidades de trabalho que puderam ir ao encontro dos conceitos problematizados e dos caminhos para o sentido sugeridos.</p> <p>A partir das reflexões e das conclusões provisórias que chegamos durante a pesquisa acerca da presença do sentido na sala de aula e os modos que podemos encontrá-lo, fez-se necessário pensarmos em propostas que auxiliassem professores a trabalhar com conceitos bases da Geografia de modo a considerar também o sentido que pudesse ser dado a essas atividades, utilizando como auxílio os três caminhos da Logoterapia para a o seu trabalho (Criação, Vivência e Atitude), segundo Frankl (2008).</p> <p>Deste modo conseguimos avaliar o que possui sentido para os alunos quando se trata de Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem. Tais conceitos, foram trabalhados dos destes três prismas da Logoterapia, já referidos e puderam indicar possibilidades de atividades com os alunos quando tratava-se da preocupação na construção do sentido.</p>
Onde?	Em uma escola de Educação Básica do Município de Alvorada/RS.

Como?	Considerando a importância da experiência através do vivido como caminho para encontrar o sentido (Frankl, 2008), desenvolvemos e aplicamos atividades dentro da temática dos três conceitos problematizados na pesquisa (Espaço Geográfico Lugar e Paisagem) aproximando dos elementos de Criação, Vivência e Atitude do aluno em aula. Buscamos, portanto, apresentar tais propostas, relacionando-as com os três caminhos para a busca de sentido apontados por Frankl (2008).
Quem nos auxiliará?	Castrogiovanni (2011); Costella (2012); Cavalcanti (2006); Morin (2014); Flick (2009); Freire (2011); Miguez (2014).
Quem envolve?	Alunos de 9º ano do EF e 3º ano do EM de escola pública do município de Alvorada/RS.
Quantos?	120 alunos. 2 atividades que privilegiem os três caminhos para o encontro do sentido, juntamente com os conceitos geográficos que relacionamos nesta pesquisa.
O quê/Quem vamos envolver?	Pesquisa documental e bibliográfica utilizando-se da análise de conteúdo tendo como foco a criatividade e o ensino e atividade com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Uma vez apresentados o objetivo geral e os específicos desta pesquisa, nossas motivações e os caminhos que pretendemos tomar para alcançá-los, dividimos neste momento, nosso caminho metodológico em 4 etapas, nas quais buscaremos relações entre si, evidenciando as contribuições de umas para com as outras. A figura a seguir esquematiza nosso caminho metodológico:

Figura 2 – O caminho de investigação



Fonte: elaborado pelo autor (2017).

4.5.1 Etapa 1. A investigação teórica

No primeiro momento de nossa pesquisa, acreditamos ser necessário esclarecermos os conceitos e nossa problemática de pesquisa. Nosso trabalho parte de um conjunto de preocupações que possuem como fio-condutor de nossas hipóteses a temática do sentido. Tal conceito, percebemos aparecer de maneira ampla e possível de ser encontrado em áreas diversas do conhecimento tendo atribuições diferentes.

Quando pensamos, inicialmente, em aulas que possam ter sentido para o aluno e em que este possa visualizar teoricamente as aplicações do conhecimento em Geografia, acreditamos ser necessário esclarecer o que entendemos por sentido e quais as maneiras que pensamos ser possível buscá-lo. Nesta primeira etapa, recorreremos a uma extensa análise documental e pesquisa bibliográfica, tendo fontes primárias e secundárias para chegarmos a uma conjuntura teórica que nos dê segurança para problematizarmos, posteriormente, relacionando este conceito com o ensino de Geografia.

Para auxiliar na interpretação do que será pesquisado e, considerando a amplitude do conceito de sentido, nos pautamos no Princípio de Sistema, dentro do Paradigma da Complexidade, formulado por Morin (2014), onde há a preocupação com a organização dos saberes interligados, quebrando as barreiras teóricas de áreas aparentemente desconexas para buscarmos conhecimentos novos. Sendo assim, buscamos auxílio em diferentes áreas (Filosofia, Psicoterapia, Geografia) e autores para, a partir das partes que contribuem para o tema do sentido, considerarmos o todo e trabalharmos com este conceito voltado para a área do ensino de Geografia. O princípio aqui trabalhado reforça a ideia de estarmos abertos para novas linhas teóricas e da possibilidade de contribuição mútua entre elas. Sendo assim, pensamos que estarmos pautados por esta lógica, nos dá segurança teórica para investigarmos este conceito.

Uma vez que tenhamos definidos estes pontos iniciais da pesquisa, precisamos pensar como se dá, ou não, esse sentido nas aulas de Geografia. Para isso, pretendemos ir até o espaço da escola para avaliarmos o modo como a Geografia é encarada pelos alunos e de que maneira ela tem sido relacionada e aplicada no cotidiano de quem a aprende.

4.5.2 Etapa 2. A Investigação na escola

Pautados no modo de investigação da Pesquisa Qualitativa, consideramos sua concepção sobre a postura do sujeito-entrevistador (FLICK, 2009), utilizando como modelo para pautar nossas ações, os métodos de pesquisas semiestruturadas. Consideramos este modelo de trabalho por conta das possíveis variabilidades de opiniões e possibilidades que encontramos ao conversar com o

estudante da Educação Básica, possíveis de variabilidade e subjetividade, uma vez que estão correlacionadas com suas histórias.

Parece-nos que o aluno contemporâneo possui grande necessidade de ser ouvido. Pensamos que este modelo de entrevista favoreceu tanto a nós, por ter possibilitado uma fala que pôde ser conduzida de maneira flexível, conforme o entrevistado foi apresentando suas ideias. Ao mesmo tempo, deu liberdade ao sujeito entrevistador de expressar-se de maneira informal e despreocupado, sem seguir estritamente um modelo proposto de perguntas fixas que, porventura, poderia dificultar, ou até mesmo influenciar, na elaboração das respostas dos estudantes.

Essa relação de parceria mútua e liberdade na conversa entre os dois sujeitos pôde permitir aprofundamento na entrevista em assuntos que possivelmente, em uma estrutura formal e fidedignamente estruturalista, não aconteceria. Quanto à entrevista semiestruturada, concordamos com Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 46).

Podemos observar, no quadro a seguir, como afirma Triviños (1987), algumas das prerrogativas que nos movem neste fazer de nossa pesquisa. Elas estão alicerçadas subjetivamente através das perguntas, onde temos a preocupação maior de saber como os alunos compreendem alguns dos caminhos que Frankl (2008) indica para o encontro de sentido e se conseguem, ou não, aplicar o conhecimento da Geografia no seu cotidiano. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2017, no município de Alvorada/RS. Escolhemos uma escola pública estadual de educação básica, com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os anos (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) que trabalhamos com as entrevistas, foram os mesmos aos quais destinamos posteriormente nossas oficinas. Escolhemos duas turmas de cada ano, totalizando 4, para a coleta das entrevistas e, em cada uma, escolhemos 5 alunos de cada, totalizando 20 estudantes, sendo 10 meninos e 10 meninas.

Quadro 2 – A investigação da Geografia nas escolas

O que eu quero saber:	O que eu vou perguntar:
Como a Geografia, enquanto disciplina escolar e ciência do conhecimento, é percebida pelos alunos.	Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?
A pertinência da disciplina para sua formação, se o aluno consegue relacionar o que é aprendido em sala de aula com suas atividades fora da escola.	Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?
Quais são os elementos fundamentais para que uma aula tenha sentido para os alunos e se estes possuem alguma relação com os caminhos de encontro do sentido formulados por Frankl (2008), de criação, vivência e atitude, trabalhados na pesquisa.	Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?
A aplicação no seu cotidiano de temas da Geografia Física.	Por que você acredita que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?
A aplicação no seu cotidiano de temas do meio-ambiente.	O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?
A aplicação no seu cotidiano de temas da Geografia Humana.	Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Nossa pesquisa é complementada pela fundamentação da triangulação de dados, onde relaciona os dados obtidos com os aspectos históricos e sociais

pertinentes ao estudo de caso. Deste modo, nossa investigação se dará em três etapas, articulando e contribuindo entre si:

Figura 3 – A Triangulação de dados de nossa pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Triviños (1987).

4.5.3 A proposta de atividades (oficinas)

A partir do momento que investigamos a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia e buscamos caminhos metodológicos para a sua presença, refletimos como esta ciência vem sendo trabalhada nas escolas. Neste momento textual, buscamos um modo de pensarmos a aplicação dos conceitos de nossa pesquisa a partir das leituras feitas, das considerações teóricas traçadas a constante relação entre as áreas de ensino de Geografia e da Logoterapia.

Apresentamos o escopo de duas atividades que trabalham com os caminhos para o encontro de sentido (Criação, Atitude, Vivência) sugeridos por Frankl (2008) e que vão ao encontro do aprendizado dos três conceitos-chave desta pesquisa: Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar. Tais oficinas estão voltadas aos alunos de nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio. O fio-condutor destes planejamentos será semelhante: a presença dos três pilares para o sentido e o trabalho com os conceitos geográficos propostos anteriormente.

Estas propostas de atividades foram apresentadas às turmas, somente após um período de observação de 4 horas, a fim de avaliarmos o modo como os grupos se relacionavam e interagiam com a disciplina.

Quadro 3 – Público-alvo das propostas

Escola	Seriação	Número de alunos.	Período das atividades.	Número de horas/aula previstas.
Escola Estadual do município de Alvorada/RS	Nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio.	80 alunos	De 07/11/2017 a 20/12/2017.	50h

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Atividade 1 (Encontro 1 e 2): Formando a sociedade com os pilares – Criação, Vivência e Atitude

Objetivos: estudar o Espaço Geográfico por meio da construção do estudo das relações entre o meio natural e suas transformações, a partir da construção de dois painéis que evidenciem a transformação ocorrida nos ambientes a partir de seus processos de ocupação para que o estudante possa estabelecer relações espaciais entre o natural e o social, desenvolvendo a criatividade dos sujeitos.

Investigar as transformações da natureza a partir do estabelecimento das cidades por meio da problematização do espaço urbano para que os estudantes possam, por meio de suas vivências, aplicar e construir seus próprios espaços representativos.

Resumo da atividade: Nesta atividade, pretendemos trabalhar os conceitos da Geografia e os pilares da Logoterapia de modo conjunto, onde os caminhos teóricos entre as duas áreas se confundem, chegando até o produto desta oficina.

Os alunos são convidados a formar um “espaço geográfico”, desde sua base física, suas características principais, até a formação de uma sociedade, inserida naquele espaço natural. Para guiar o trabalho, os pilares da Logoterapia (Criação,

Vivência e Atitude) servirão como etapas para a transformação e criação da sociedade formulada pelos alunos.

Neste sentido a “Criação” está presente na formulação dos espaços e de suas característica, a “Vivência” aparece no momento de instituir algumas características àquele espaço criado, considerando suas experiências pessoais e a “Atitude” aparece no momento de definir os elementos do espaço natural que serão, ou não conservados na segunda etapa da oficina, bem como na organização da própria cidade criada, pensando em como organizar o espaço de maneira coerente, questionamentos também levantados pelo professor.

Competência de área 6 – Ciências Humanas: compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade 29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

Interdisciplinaridade: pelo caráter amplo de criação de uma sociedade, os estudantes devem articular diversos conhecimentos para a aplicação em seus painéis, logo, todas as disciplinas escolares, de algum modo, podem contribuir para a realização do produto e problematização da oficina.

Princípios da Complexidade: **princípio Hologramático**, onde as partes dos painéis auxiliam na composição do todo, cada elemento do painel contribui para a coerência espacial do todo criado pelos estudantes. **Princípio Sistêmico**, também considerando a relação das partes com o todo, evidencia a organização dos elementos diante do espaço apresentado, organizando, a partir dos fixos que são definidos inicialmente pelos estudantes e posteriormente, pelos fluxos que eles estabelecem em seus painéis.

Conceitos: Espaço Geográfico e Paisagem.

Momento 1: A Criação – Cada aluno recebeu duas folhas brancas de tamanho A3, interligadas e contendo duas divisões: a parte superior, com o título: “Espaço Natural” e a parte inferior, com o título: “Espaço transformado”. Neste momento, o

aluno criou nas folhas, através de símbolos, posteriormente foram representados em legendas, o espaço natural que serviria de base para a formação de suas sociedades posteriormente. Para essa criação, no entanto, pedimos para os alunos considerarem alguns itens obrigatórios para essa construção. O espaço natural, deveria ter:

- Um ou mais cursos d'água;
- A representação do relevo e suas variações;
- O tipo de clima predominante na região criada (por meio de nota escrita na parte superior do painel)
- Os tipos de vegetação;
- Os recursos minerais da região;

Momento 2 - A vivência: no espaço inferior do painel, uma vez que o natural já está construído, os alunos tiveram de formar uma estrutura urbana, considerando suas vivências nas cidades, o espaço transformado teria de ser criado a fim de superar os problemas que eles encontram no dia-a-dia de suas cidades. Algumas tomadas de decisão tiveram de acontecer nesta etapa, como referente à quantidade de vegetação que os estudantes decidiram retirar para a inserção dos imóveis, ou ainda se o curso de água ficará longe ou perto do início de determinada comunidade, onde colocar o cemitério, quais as atividades principais na cidade, entre outras questões que envolviam a relação entre o espaço natural e suas transformações. Para este momento, alguns requisitos para a formulação deste painel também foram pedidos, sendo estes:

- Coerência espacial com o painel acima, do espaço físico.
- Onde a população começou a se instalar (para relacionar com o curso d'água);
- O quanto de vegetação permaneceu, ou não, após a formação da cidade;
- A inserção de: Cemitério, duas indústrias diferentes, hospital, Igreja, banco, delegacia, escolas, universidade, praça pública, ruas, prédios, avenida principal, casas e prefeitura.
- Atividades econômicas principais;
- Escolher um nome para a cidade;

- Inserir a bandeira da cidade na parte superior do painel.

Momento 3 – A atitude: pautados em sua leitura sobre o mundo e suas impressões sobre as sociedades, os alunos indicaram neste momento quais diretrizes morais e legislativas regem a comunidade criada, neste momento foram convidados a pensar no contexto das sociedades atuais, com suas contrariedades e desigualdades, indicando 5 leis principais dessa sociedade que buscassem evitar alguns problemas que vemos atualmente:

- Violência (aqui buscamos debater se o mais importante é a medida punitiva direta ou a formação educacional competente);
- Fome;
- Analfabetismo;
- Corrupção;
- Degradação ao meio-ambiente;

Momento 4: após a formação dos dois painéis, todas as duplas tiveram em um só cartaz, o “antes” (o espaço físico) e o “depois” (o espaço transformado) de suas sociedades. Em uma roda de apresentação, os alunos, junto com o professor, apresentaram seus projetos, foram instigados sobre quais elementos mudaram entre um cartaz e outro e debateram as leis criadas para a formação de uma sociedade mais justa.

Resultado: No final da oficina, teremos para cada estudante, dois painéis, o primeiro com o espaço natural criado e o segundo com a transformação para a cidade, ambos a partir dos critérios pré-estabelecidos pelo professor em suas criações. Neste sentido, poderemos analisar a transformação de um espaço, avaliando quais elementos foram, ou não, conservados.

Avaliação: A avaliação se dará pela participação dos alunos nas atividades propostas e pelo trabalho de transformação/conservação dos espaços. Análise da capacidade de autoria e de ordenamento dos elementos naturais e urbanos criados.

Atividade 2: Espelho do município

Objetivos: desenvolver o conceito de Paisagem por meio de elementos que instiguem as sensações dos alunos no ambiente da sala de aula para que possam refletir acerca dos diferentes espaços, já vivenciados por eles e aplicar seus conhecimentos prévios como elementos de busca de soluções para os desafios apresentados no município de Alvorada, município onde a escola está inserida.

Estudar o Espaço Geográfico através do conceito de Paisagem, por meio de fotografias e desenhos, para reflexão acerca do espaço do município de Alvorada, contrastando Paisagens e propondo melhorias.

Resumo da atividade: o sujeito professor trará algumas imagens da cidade onde está inserida a escola. As imagens apresentam alguns problemas urbanos do município (poluição, enchente). Cada aluno pegará uma paisagem diferente e identificará o problema representado na fotografia. Em seguida, irão reproduzir as imagens através de um desenho, modificando os problemas espaciais que acreditam estar presentes nas imagens.

Posteriormente, o professor deverá juntar todos os materiais que foram produzidos e pendurá-los nas paredes da sala de aula, de modo que as paisagens escolhidas abordem problemas espaciais recorrentes na cidade, evidenciando diferentes regiões, a partir do uso da orientação geográfica. Identificar junto com os alunos quais locais do município foram desenhados, quais mudaram para melhor e debater quais soluções podem ser tomadas para buscarmos melhorias práticas para estes espaços.

Competência de área 6 das Ciências Humanas – Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade 27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

Interdisciplinaridade: possível relação com a História, para contextualizar a formação de determinadas paisagens do espaço de Porto Alegre. Relação com a

disciplina de Artes para a composição dos painéis das paisagens. No papel de descrição e justificativa das mudanças nas paisagens que os alunos fazem em seus desenhos, é possível relacionar com a disciplina de Português, como contribuição para a formação de textos que possuam boa argumentação e coerência com os objetivos dos alunos na formação de seus painéis.

Princípios da Complexidade: Causalidade Circular, onde indica que podemos compreender o todo a partir da junção das partes vai ao encontro desta oficina, uma vez que trabalhamos “partes” da cidade e posteriormente avaliamos como um todo o município. Neste sentido, o **Princípio Hologramático** também contribui, por estarmos trabalhando com escala e também com a valorização das partes (cenários) para a compreensão do todo (espaço urbano).

Conceitos: Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar.

Desenvolvimento:

1º Momento (05 min): entramos na sala e cumprimentamos os alunos, em seguida iniciamos a oficina refletindo sobre a nossa relação com os espaços que observamos no município, ou por vezes, deixamos de observar. Para iniciar a discussão, fizemos a seguinte questão desequilibrante: **“O que torna para vocês, um local inesquecível? Por quê?”**.

2º Momento (10 min): para que os alunos pudessem exercitar a vivência que possuem dos espaços, fizemos um momento de contextualização que proporcionasse um resgate das vivências por meio da memória e das sensações (odores, sons, lembranças). Entregamos uma venda para cada aluno e pedimos que permanecessem em silêncio, buscando em suas memórias, paisagens evocadas a partir dos elementos que o professor fosse propondo.

Uma vez que todos os alunos estavam vendados e em silêncio, tocamos por meio de autofalantes, sons de natureza, florestas, ondas, rios em movimento e sons de ambientes urbanizados. Este momento serviu para estimular os alunos a trabalhar com a representação dos espaços a partir destes estímulos. Em seguida, espalhamos alguns aromas pela sala e perguntamos novamente, quais paisagens

poderiam ser imaginadas, em seguida, passamos entre os alunos algumas rochas para que eles pudessem manuseá-las, sentindo suas texturas. Tal momento teve como intenção, inicialmente, servir ainda como momento desequilibrante para a atividade proposta e ainda, iniciar um diálogo com a turma acerca dos espaços que puderam ser representados e iniciar a fala sobre a relação com o município.

3º Momento (15 min): entregar para os alunos paisagens de Alvorada que possuam problemas urbanos e/ou ambientais, ou seja, locais na cidade que necessitam de melhorias (falta saneamento básico, patrimônios degradados, obras não - concluídas). Cada aluno recebeu uma folha contendo uma imagem e uma pergunta que auxiliasse na reflexão dos problemas apresentados e um espaço em branco.

Em seguida, propomos que os alunos modifiquem, por meio de um desenho ou esquema, no espaço em branco, a paisagem apresentada, buscando soluções e modificando-a.

4º Momento (15 min): apresentar todas as paisagens modificadas, dispor elas pela sala, construindo um grande cenário de Alvorada. Buscar, junto com os alunos, identificar onde fica cada local, explanar sobre cada um deles enquanto paisagem e suas funções dentro do espaço do município. Após os alunos identificarem os locais, anotar como referência em cada painel. Problematicar neste momento, suas imagens originais e junto com os alunos, refletir sobre os problemas e buscar quais seriam as soluções para os mesmos, fazendo o fechamento desta oficina.

Pilares da Logoterapia: Criação (elaboração dos painéis), Vivência (etapa de construção de Paisagens através da memória, por meio do estímulo dos sentidos e reflexão sobre os espaços que os alunos frequentam e que estão nos painéis) e Atitude (busca de soluções e modificação das Paisagens, diante dos problemas apresentados nas fotografias).

Resultado: no final da oficina, teremos como resultado diversos painéis desenhados pelos alunos referentes às diferentes paisagens de Alvorada, contrastando o espaço real com a autoria dos alunos para a modificação do mesmo;

Avaliação: a avaliação se dará pela participação dos alunos nas atividades propostas e pelo trabalho com o uso da Paisagem, valorizando a capacidade de observação dos alunos com as fotografias e a reprodução, junto com a resolução dos problemas para os cartazes. Análise da capacidade de autoria para fazer as interferências nas paisagens, propostas pela atividade.

Cronograma das atividades:

Todos os dias listados, com exceção do primeiro, corresponderam a dois turnos de atividades, pela manhã trabalhamos com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio e pela tarde, duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

07/11 – Manhã: Conversa com a direção da escola e apresentação da proposta de atividades;

10/11 – Manhã e tarde: Combinações com a professora titular, diálogo com a direção da escola e demais professores. Apresentação nas turmas da proposta de atividades e início das entrevistas (5 alunos do 3º ano do Ensino Médio pela manhã e 5 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental pela tarde);

14/11 – Manhã e tarde: Continuação das entrevistas com mais 5 alunos de cada ano (3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental);

21/11 – Manhã e tarde: Atividade 1/Encontro 1 - Formando a sociedade com os pilares – Criação, Vivência e Atitude. O espaço natural.

- Elaboração da primeira etapa da oficina, criando um espaço natural, por meio de desenho, a partir dos critérios previamente estabelecidos.

24/11 – Manhã e tarde: Atividade 1/Encontro 2 - Formando a sociedade com os pilares – Criação, Vivência e Atitude. O espaço social.

- Tendo como base o espaço natural criado por meio de desenho no encontro anterior, planejar um espaço urbano a partir dos critérios estabelecidos pelo professor e respeitando a lógica natural do espaço criado anteriormente.

28/11 – Manhã e tarde: Atividade 2/Encontro 1 – Espelho do município.

- Uma vez que a atividade anterior nos fez problematizar a constituição do espaço urbano a partir do seu meio natural, trabalhamos nesta segunda atividade a formação das cidades e o conceito de paisagem.
- Para isso, neste primeiro momento, uma vez que contextualizamos alguns conceitos do espaço urbano trabalhamos com a construção do conceito de Paisagem a partir de oficina com estímulos sensoriais. Utilizamos sons de espaços diversos (ondas do mar, sons da floresta, sons da cidade) aromas na sala (flores do campo), com os alunos vendados, fomos por meio da pergunta e de suas lembranças, estimulando a construção de novas paisagens em seus imaginários;

30/11 – Dia sem Geografia, mudança nos planejamentos de horários da escola.

05/12 – Manhã e tarde: Atividade 2/Encontro 2 – Espelho do município.

- Construído o conceito de Paisagem no encontro anterior e tendo retomado algumas características dos espaços urbanos, neste momento problematizamos o município de Alvorada, onde os estudantes vivem, apresentando, por meio de imagens alguns problemas cotidianos de seus bairros;
- Neste segundo encontro, entregamos algumas imagens do município, onde estão apresentados alguns problemas urbanos, a atividade consistia em identificar tais problemas, debatermos juntos onde os encontramos no município e qual é a relação dos alunos com estes. Em seguida, a apresentação de soluções por meio de esquemas e desenhos na própria folha entregue com a imagem;

14/12 – Reunião com a professora titular, apresentação dos produtos finais e auxílio no fechamento de notas do trimestre;

4.5.4 Análise sobre a presença de sentido nas atividades

Para analisarmos a presença ou não, de sentido nas atividades, ao final de cada oficina, consideramos primeiramente a avaliação dos momentos das atividades que interagem com os pilares para a formação de sentido (Criação, Vivência e Atitude), bem como com o envolvimento dos alunos e suas produções.

O segundo critério baseia-se no potencial do diálogo com os alunos para a percepção do sentido e a tomada de consciência. Neste sentido, traçando um paralelo entre as concepções de Paulo Freire (1986) e de Victor Frankl (1993), Cavalcante e Aquino (2010), indicam que: “Freire defende que através do diálogo se encontra o significado existencial, ou seja, o sentido é um meio para se obter consciência e, como consequência, ocorre a aprendizagem no ser humano.” (2011, p. 74).

Todavia, entendemos que este diálogo deve ser orientado e que é preciso refletirmos acerca das experiências das trocas que tivemos com os alunos durante esse período da pesquisa, a fim de registrarmos suas impressões e termos um retorno do que foi proposto, uma vez que através de suas ações nas oficinas, os estudantes também tomam parte como autores nesta pesquisa. Neste sentido, avaliamos também a produção de materiais de cada atividade, analisando se há neles, os elementos teóricos previstos inicialmente e que basearam o desenvolvimento de seus planejamentos.

4.5.5 Etapa 4: Etapa não tão final

A partir das investigações teóricas sobre o sentido, o contato com os alunos por meio das entrevistas e dos produtos das atividades práticas em sala de aula com as oficinas, chegamos a quarta etapa. Neste momento, conseguimos avaliar se, utilizando-nos destas contribuições, obtivemos sucesso na construção do conhecimento em Geografia e nos conceitos trabalhados. Utilizamos novamente a triangulação de dados, a partir da avaliação do que foi coletado e das considerações que chegamos ao final destas etapas. Ao avaliarmos se os objetivos propostos e as hipóteses levantadas no início da pesquisa alcançaram sucesso ou não, chegamos às considerações provisórias de pesquisa.

5 ANALISANDO NOSSA JORNADA PARA O SENTIDO: O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI

Neste momento de nossa jornada investigativa e da busca pelo sentido nas aulas de Geografia, pretendemos analisar as práticas propostas em nossa pesquisa à luz das considerações teóricas que nos orientam até aqui. Assim, poderemos contrastar a teoria com as realidades que encontramos por meio de suas aplicações no âmbito escolar. Entendemos que as instâncias teóricas e práticas, pensando no fazer científico, não são separáveis, visto que uma influencia/modifica a outra. Neste ponto de nossa “caminhada”, pretendemos (re)ler a pesquisa à luz dos resultados obtidos por meio das entrevistas na escola (antes das oficinas) e com as informações das atividades realizadas pelos alunos.

Pretendemos nos movimentar neste capítulo, a partir do seguinte esquema:

Quadro 4 – Síntese do capítulo de análise

Quem caminha conosco: Os jovens educandos e a Geografia escolar

Contextualização do ensino de Geografia contemporâneo e suas demandas contemporâneas. O lugar (ou não) da Geografia nos currículos escolares. Traremos, nesse momento, algumas falas dos alunos nas entrevistas que dialogam com nossas reflexões.

Apresentação da escola onde trabalhamos a pesquisa, contextualização socioespacial e situação com que encontramos os alunos (grande evasão), período de greve, horários modificados todos os dias, poucos alunos.

Jovens em busca de sentido na Geografia – Apresentação das entrevistas

Como contextualização da Geografia na escola contemporânea, analisamos a partir das respostas dos sujeitos, a relação da disciplina e da escola com a vida dos educandos, avaliando se a disciplina está cumprindo, ou não o seu papel enquanto componente curricular. Analisamos, neste sentido, como os alunos entendem a Geografia, o que esperam de suas aulas, quais caminhos metodológicos correspondem às suas expectativas, entre outros elementos trazidos por eles nas entrevistas.

Relacionamos este momento textual com o que foi dito anteriormente sobre a Geografia na escola e com os pilares da Logoterapia que apareceram nas falas

dos sujeitos. Apoiamos-nos nos Princípios da Complexidade também como leitura de um processo e de mundo.

(Re)construção de conceitos e análise das produções e entrevistas pós-oficinas.

Como nossos conceitos-chave nesta pesquisa foram apresentados já no capítulo teórico-conceitual, nesta etapa da pesquisa pretendemos retomá-los e aprofundá-los, mesmo sabendo que não alcançaremos a compreensão total dos mesmos. Sendo assim, retomaremos os três pilares da Logoterapia para a busca de sentido (Criação, Vivência e Atitude) formulados por Frankl (2008) e os conceitos da Geografia (Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar) que definimos para trabalharmos nesta pesquisa, consideramos estes elementos dentro do movimento do Princípio Circuito-Recursivo de Morin (2014) e utilizando as entrevistas feitas com os estudantes e os produtos das oficinas.

Em seguida, uma vez refletida sobre condição da Geografia no ensino e feita a contextualização e retomada dos conceitos trabalhados, iniciamos a análise provisória das entrevistas e as considerações provisórias de cada atividade.

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

5.1 QUEM CAMINHA CONOSCO: OS SUJEITOS EDUCANDOS

Neste momento de nossa trajetória, gostaríamos de retomar os conceitos que guiaram a pesquisa e as propostas de atividades, inserindo nas análises, a participação dos alunos da Educação Básica que entrevistamos. Partimos nesta viagem complexa, utilizando como referência, o Princípio Circuito-Recursivo. Trabalhamos os pressupostos teóricos em nossas práticas, buscando avaliar como estes interagem com os sujeitos, considerando se ao fazerem isso, alteram nossas próprias ideias e concepções de pesquisa, evidenciando a provisoriedade das verdades.

Partimos das leituras de mundo dos sujeitos alunos para a análise da importância da presença de sentido no processo de construção do conhecimento geográfico. Defendemos a importância de ouvirmos o aluno, caso contrário, corremos o risco de desenvolvermos longas pesquisas que buscam ir ao encontro de suas demandas, mas que não correspondem às inquietudes que estes trazem consigo.

A escola faz parte do Espaço Geográfico, com a sua respectiva escala e possui também tensões e contrariedades, é um território de poder para alguns, lugar de pertencimento para outros. Percebemos até mesmo, em um pátio escolar, as diferentes “regiões”, formadas por grupos distintos que buscam de alguma maneira, ter poder e influência.

No entanto, nos parece que os sujeitos deste espaço nem sempre conseguem expressar-se sobre como eles entendem este ambiente em comum e nós, professores, corremos o risco de trabalharmos os conceitos da Geografia pautados somente em nossa leitura de mundo ou ainda, na maneira com que aprendemos em nossos bancos universitários. Como indica Castrogiovanni (2013), quando analisa a escola como conjunto integrante do Espaço:

Por outro lado, raramente nos questionamos por quais caminhos os sujeitos alunos leem o que entendemos por espaço geográfico. Parece difícil problematizarmos o quão é difícil para os sujeitos alunos poderem fazer parte da escola que ajudamos a construir. Será que as práticas escolares que estamos propondo facilitam o processo de aprendizado? (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 36).

Fazemos da pergunta que encerra a referida citação, uma inspiração para nossas inquietudes. Quando analisamos as entrevistas e oficinas neste capítulo e estudamos a presença de sentido, ou não, na Geografia escolar dos alunos, refletimos quais são os desafios que estão postos e como os pilares da Logoterapia que propusemos ao logo desta pesquisa – Criação, Vivência e Atitude – auxiliam no planejamento de novas práticas.

A proposta de ouvir o aluno para fundamentar nossa pesquisa e inspirar nossos fazeres vai além de uma questão metodológica, ela busca por meio do diálogo, tentar compreender esses “sujeitos que trazem impresso consigo um texto, que evoca o próprio lugar, que é dinâmico e se (re)cria numa complexa trama de encontros e desencontros: A vida!” (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 37). É justamente pela aproximação com a vida destes alunos que pautamos nossos fazeres a partir dos pilares da Logoterapia de FRANKL (2008).

A educação possui este potencial de propiciar a construção de novos conhecimentos sobre o mundo e ao fazer isso, auxilia no próprio conhecimento do sujeito perante si mesmo. É possível a partir disso, rompermos com os limites teóricos de cada área e buscarmos a relação entre as mesmas. Valorizamos em

nossas entrevistas, a presença do diálogo entre nós e os Sujeitos como caminho para a problematização do sentido, como sugerem Cavalcante e Aquino (2010, p. 75): “Frankl afirma que o diálogo pode levar à tomada de consciência, de maneira orientada para o sentido (significado existencial), fazendo surgir a aprendizagem.”.

Uma vez que entendemos a “Atitude”, um dos pilares para a atribuição de sentido em aula, esquematizamos nossas trocas com os educandos de modo a permitir a valorização da mesma diante de algumas problematizações e auxiliando desenvolvimento de suas autonomias. Esta conjuntura leva ao aprimoramento dos sujeitos, como indica Morin (2015a, p. 66): “Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo”. Nos perguntamos se a escola tem considerado esta provisoriedade.

Fornecer possibilidades de autonomia para os sujeitos perpassa a valorização do modo como estes observam o mundo, sabemos que “a noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende de condições culturais e sociais” (MORIN, 2015a, p. 66). Pretendemos auxiliar nesse sentido, do ponto de vista da educação e da cultura. Autonomia pressupõe a dependência, o sujeito depende de uma série de fatores para ter a liberdade de tomar determinadas decisões. Em nossas entrevistas, tentamos evidenciar se havia, ou não, autonomia nos sujeitos diante das questões colocadas.

Este conceito nos convida a refletir sobre a situação em que, muitas vezes, encontram-se os alunos em nossas escolas, a segmentação dos saberes, atrelado a um sistema educacional ineficiente, pode ser um dos motivos para que nossos educandos sintam-se inseguros para a tomada de decisões, ou, ainda, apresentem dificuldades na construção de novas hipóteses frente às situações-problemas. Entendemos, neste momento, que a Geografia pode auxiliar, junto com seu trabalho de construção das noções de Espaço durante a Educação Básica, neste processo de desenvolvimento autônomo, considerando a problematização do sentido.

Quando tratamos de alunos ou de professores, estamos falando dos sujeitos de nossa pesquisa. São eles os agentes que vivem a realidade escolar na qual refletimos durante nosso trabalho, podemos nos perguntar: O que é ser sujeito?

Em seu livro “A Cabeça Bem-Feita”, MORIN (2014) abre o anexo em que trata sobre o conceito de sujeito com uma frase de Espinosa (1632-1677): “Agir, viver, conservar o ser, essas três palavras significam a mesma coisa”. Aproximar o

ensino de Geografia com a presença de sentido e a relação com a vida dos sujeitos em nossa pesquisa, vai ao encontro, em nossa leitura, de tornar essa tríade da concepção de sujeito, coerente com a formação do aluno, tendo relação entre os conhecimentos.

Pensando no ambiente escolar, nossos alunos buscam também autonomia em seus espaços, as disputas de ideias, o conflito entre seus grupos. Há nisso um desprendimento de energia para a obtenção de poder diante de um grupo. Essa energia que surge na relação entre os alunos e seus grupos, também usada para a manutenção dos mesmos, acaba por obedecer ao Princípio Circuito-Recursivo, as ações de nossos alunos na escola são produto e ao mesmo tempo resultado umas das outras. Este processo contribui para a autonomia dos sujeitos.

Tratando ainda das postulações de Morin (2015a), outra ideia que, junto com a autonomia, torna-se um pré-requisito para entendermos o conceito de sujeito, é a noção de indivíduo. Considerando a história do pensamento biológico, tal concepção transita entre a dualidade que existe em cada ser e entre sua individualidade e a espécie. O autor indica então que “são duas noções aparentemente antagônicas, mas que são, no entanto, complementares para dar conta de uma mesma realidade” Por que trazer em uma pesquisa sobre o sentido, a ideia de pensamento biológico entre indivíduo e espécie? Como esta relação pode auxiliar na compreensão dos sujeitos? Pensamos que considerar a relação com a sociedade pode auxiliar nisso. Nos dizeres de Morin (2014):

Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais de uma cultura (MORIN, 2014, p. 119).

Nossos alunos, assim como nós, são produtores e produtos de uma sociedade, é por meio e perante ela que as leituras de mundo ocorrem e que suas decisões são, ou não tomadas. O estudo da Geografia envolve também essa relação entre indivíduo e sociedade, a sua análise do espaço, tem como matéria-prima, em muitas ocasiões, a relação dada entre os sujeitos e as sociedades, “deparamo-nos com uma ciência que participa da transformação dos dados do cotidiano em conhecimento” (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 42). Estas interações entre autonomia e sujeito, analisadas a partir da interação podem colaborar na compreensão da noção de sujeito.

Quando tratamos de sujeito, não podemos esquecer do indivíduo inserido na sociedade, em busca constante de autonomia e movido pela cognição, também chamada de ação computacional. A dimensão cognitiva é a que nos permite fazer o “tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior” (MORIN, 2014, p. 120). Dentro desse movimento complexo entre o ser interior e exterior, há um diálogo entre indivíduo/sociedade, autonomia/dependência, nos dizeres ainda de Morin (2014):

É preciso conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Isso, porque, se estamos sob a dominação do paradigma cognitivo, que prevalece no mundo científico, o sujeito é invisível, e sua existência é negada. No mundo filosófico, ao contrário, o sujeito torna-se transcendental, escapa à experiência, vem do puro intelecto e não pode ser concebido em suas dependências, em suas fraquezas, em suas incertezas (MORIN, 2014, p. 128).

Até este momento, estamos tratando do conceito de sujeito, considerando sua relação intrapessoal/interpessoal, inserido em uma sociedade ao mesmo tempo em que produz a mesma. Queremos destacar também a característica inerente dos sujeitos, dentro de seu processo cognitivo, de colocar-se no como espectador e agente de seus espaços vividos, por isso, o autor propõe que uma das primeiras noções que devemos para a compreensão do sujeito é a de egocentrismo. Para Morin (2014, p. 120), o “Eu” é “o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo”. Dentro dessa lógica, entendemos que para a constituição dos sujeitos, outros princípios são subjetivamente necessários, como o de distinção, diferenciação e reunificação.

A formação dos sujeitos permite que ora o indivíduo possa centrar-se em si mesmo em um processo de auto-referência, ora possa centrar-se no mundo exterior em um processo de exo-referência. Chega, assim, a uma “auto-exo-referência”, um patamar de reflexão e análise do todo, considerando as partes que envolvem o mundo e sua própria constituição individual.

Trabalhamos com a ideia de sujeito, justamente por trazer junto com ela, a provisoriedade. Nossos alunos, em constante mudança, fazem com que a própria escola e suas demandas se modifiquem. O espaço escolar nos parece ser um ambiente de movimento, apesar de muitas vezes, ser encarado como uma

instituição antiquada. Podemos concordar que sua estrutura necessita sempre de constantes atualizações para corresponder às demandas contemporâneas, no entanto, a escola ainda “pulsa” com seus alunos. Jovens que não querem mais ficar “presos” somente a suas grades curriculares e questionam um sistema “pronto” de ensino. A escola pode ser também reflexo do mundo: nela encontra-se a nova geração, seus gostos, suas curiosidades, suas vontades, como recorda Peres, Santos e Benaduce (2014, p. 120):

A escola deve ser entendida como um espaço de manifestação social, a qual implica construção do fazer cotidiano cujos sujeitos são dinâmicos diante da estrutura escolar e capazes de confrontar com tal estrutura. Quanto mais o espaço escolar estiver próximo dos anseios de seus educandos, tanto mais a escola estará apta a cumprir com sua função social.

Dinamicidade, como indicado pelos autores, é uma das características de nossos educandos contemporâneos. Questiona-se: a escola tem cuidado para acompanhar essa rapidez de processos? Como a Geografia pode contribuir para a manifestação social destes sujeitos, como indicado na referida citação? Pensamos que um pensamento atrelado a um fazer complexo pode contribuir neste sentido, mas para isso, é preciso entender também que nossos próprios alunos, sujeitos, também são complexos. Nossa constituição enquanto seres vivos também é complexa, estamos em permanente mudança, seja em nossa estrutura interna (nossas opiniões, visões de mundo, humor), como também em nossa estrutura externa (modificações de nosso corpo, devido à idade). Eis um outro ponto acerca da identidade que formam os sujeitos, além da relação com os outros e com o mundo, está a noção de autorreferência.

Neste sentido, nos movimentando pelos pensamentos complexos, remontamos, a partir do princípio Circuito-Recursivo o que significa entendermos nossos alunos como sujeitos. Temos dentro dessa perspectiva, uma outra dimensão de como trabalhar com estes jovens, uma vez que valorizamos a individualidade de cada um e vemos como percebem seu lugar no mundo, como aborda Morin (2015a):

O fato de poder dizer ‘eu’, de ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e lidar consigo mesmo. É o que se pode chamar de egocentrismo. Claro, a complexidade individual é tal que quando nos colocamos no centro de nosso mundo, nós ali colocamos também os nossos: isto é, nossos pais, nossos filhos, nossos concidadãos; somos mesmo capazes de sacrificar

nossas vidas pelos nossos. Nosso egocentrismo pode se encontrar englobado numa subjetividade comunitária mais ampla; a concepção do sujeito deve ser complexa.

O autor traz o conceito de sujeito com o cuidado que pensamos ter de pensar também nossos alunos e, neste caso, agentes desta pesquisa, ao falarem conosco, nas entrevistas ou nos produtos das atividades que foram analisadas. Há toda uma conjuntura social que fala junto com ele para conosco. Sobre a relação destes com a escola e a própria Geografia. Será que estamos conseguindo ler os textos que nossos alunos trazem consigo e estão escritos em suas histórias? De que maneira a vida, esta trama complexa de encontros e desencontros está presente em nossa sala de aula? Talvez os caminhos propostos pela Logoterapia possam ajudar neste desafio.

Entendemos a compreensão do conceito de sentido também como uma caminhada, no entanto, enquanto jornada em que o sujeito faz o (re)conhecimento de si próprio, em suas subjetividades para compreender melhor o modo com que se relaciona com o mundo. Nossos alunos carregam também essa provisoriedade, são vacilantes em suas certezas cristalizadas por uma educação de cartilhas prontas, incertos em suas atitudes e, muitas vezes, todos esses elementos repercutem no modo como o aluno aprende ou não em sala de aula.

Estarmos sensíveis à dimensão do sujeito em cada aluno significa olharmos para todas as instâncias formadoras e influentes no processo de constituição deste indivíduo. Deste modo, respeitando o nosso método da Complexidade e em sintonia com o que pretendemos neste tipo de pesquisa qualitativa, pensar a construção do sujeito significa estarmos dispostos a analisar suas impressões de mundo e da Geografia, queremos ouvir os agentes respeitando suas histórias e livres de estereótipos.

Ao longo deste capítulo, complementaremos com trechos das falas dos alunos, nossos pressupostos teóricos, retomando-os a partir do Princípio da Causalidade Circular de Morin (2014), a fim de contrastarmos, conforme se faça necessário, no decorrer do texto, nossos objetivos desta pesquisa e das oficinas com o que foi dito pelos alunos. Este movimento busca dar conta do próprio fazer científico. Queremos trabalhar as informações que foram coletadas durante a pesquisa, refletindo sobre as mesmas a fim de produzirmos conhecimento científico, propiciando novas maneiras de sabedoria. Entendemos neste momento, que a

construção científica pressupõe a observação pelo empírico, evocando questionamentos e hipóteses que surgem a partir desta relação direta com o campo.

É a participação da vida dos sujeitos na sala de aula que pretendemos também investigar e como ter este elemento empírico em nossos encontros de Geografia pode auxiliar, ou não, para a presença de sentido em nossas aulas.

5.2 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA, OS SUJEITOS E O LUGAR DA GEOGRAFIA

Em alguns momentos de nossa pesquisa, relacionamos o fazer investigativo com o ato de estarmos viajando por meio de uma caminhada, aparecendo estas analogias de maneira evidente nos títulos e subtítulos desta dissertação. Trilhamos os percursos de nossa escrita, buscando a compreensão provisória de como a busca pelo sentido nas aulas de Geografia (considerando os pilares da Logoterapia), pode colaborar para pensarmos em aulas que auxiliem no planejamento de metodologias docentes, construindo aulas que deem sentido para o aluno.

Neste percurso, temos em nosso horizonte, durante esta “caminhada”, a construção do conhecimento de Geografia. Este sempre foi o nosso objetivo maior (implícito em todos os outros já destacados neste trabalho). Todavia, o que pode acontecer quando os trajetos para chegar até este “destino” alteram-se constantemente?

Assim, nos parece ser o estudo de como se aprende uma ciência, ao mesmo tempo em que traçamos novos caminhos para a construção de seu conhecimento, estes se alteram, provocando-nos a criar novas possibilidades. Parece-nos que estes caminhos do saber, por vezes carecem de novas rotas, é preciso atalhar em alguns momentos e em outros, estender a viagem. Entendendo este trajeto como uma analogia para o nosso fazer investigativo, sabemos que independente de nosso destino, o importante é apreciarmos as “Paisagens” e o que conseguimos aprender. As condições contemporâneas da nossa pesquisa são também os circuitos geradores que nos fazem, em um primeiro momento, refletir sobre a Geografia que se faz nela, ao mesmo tempo em que, conforme modificamos estas condições, novas realidades acabam se criando.

A Geografia, dentro do espaço escolar, passou por grandes debates e ainda suscita discussão quanto ao seu papel formativo na concepção dos sujeitos, dentro de uma aprendizagem cidadã. Passamos por um momento dentro da conjuntura

nacional e dos debates de ensino onde questiona-se a relevância desta ciência enquanto componente do currículo escolar, há nisso um alerta: a importância da valorização da disciplina e o esclarecimento teórico de como ela pode contribuir na formação de nossos jovens. Para nós, neste momento, torna-se ainda mais desafiador e pertinente pensarmos sobre a presença de sentido nas aulas de Geografia, a fim de que nos juntemos a esse debate e consigamos auxiliar na luta de sua permanência no processo formativo de nossos estudantes.

O papel da Geografia nas escolas tem sido tema frequente de encontros e debates sobre ensino, sobretudo nas últimas décadas, com a preocupação de revisitar os conteúdos programáticos da disciplina e seu papel dentro dos currículos. Os debates sobre o papel da Geografia tornaram-se acentuados com o surgimento de documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e suas variações, bem como a recente proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Ensino Médio, esta que segue em tramitação e, inclusive, até sua última versão, tira a obrigatoriedade do estudo Geografia no Ensino Médio. Em todos estes documentos, reflete-se a presença, ou não da Geografia na formação do cidadão.

Nos dizeres de Cavalcanti (2012), dentro deste processo de organização da disciplina escolar e suas competências, encontram-se duas vertentes de opiniões acerca dos documentos supracitados e seus objetivos. Por um lado, busca-se uma sistematização do ensino de Geografia nas escolas, ou ainda, como no caso da BNCC, uma incorporação da disciplina na área de ciências humanas, junto com outras disciplinas em comum, por outro, os cientistas, preocupados com o ensino de Geografia, buscam alternativas de trabalho que vão além das estruturas colocadas como de caráter oficial, favorecendo a autonomia dos sujeitos e sugerindo novas metodologias de trabalho com esta ciência na educação básica. Sugestões estas, inspiradas, mas não com uma dependência direta dos documentos oficiais.

Segundo a autora, há pontos em comum entre os documentos que buscam sistematizar a Geografia na educação básica e quem propõe novas formas de ensinar esta ciência. É interessante tê-los em perspectiva, ao analisarmos o cenário da Geografia atual e suas possibilidades, visto que “todas elas se têm colocado como tentativas de reestruturação da Geografia escolar, para que esta cumpra melhor sua tarefa social” (CAVALCANTI, 2012, p. 40). Quais seriam estes pontos em comum e como eles vão ao encontro, ou não, de nossa pesquisa? As ideias que

guiam as novas propostas de ensino para a Geografia parecem transitar para uma formação de cidadãos que tenham uma leitura crítica do mundo e participem do mesmo. Seguem as “ideias motrizes”, denominada pela autora, que parecem guiar as novas perspectivas da Geografia para a educação básica:

O construtivismo como atitude básica do trabalho com a geografia escolar; A ‘geografia do aluno’ como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação de ações, atitudes e comportamentos socioespaciais (CAVALCANTI, 2012, p. 40).

Quando nos deparamos com as “ideias motrizes” de Cavalcanti (2012), dentro de nossa caminhada investigativa, entendemos como uma avaliação de “percursos” no meio do caminho a fim não nos perdermos de nossos objetivos nesta viagem. Assim como conferimos um mapa para sabermos se estamos no caminho certo, analisamos aqui as ideias postas a fim de conferirmos, neste momento de avaliação prática da pesquisa, até que ponto nosso trabalho encontra-se ou não, com as demandas e propostas para a Geografia. É uma de nossas preocupações também, estarmos em consonância com as demandas contemporâneas da disciplina na escola, a fim de buscarmos, por meio do princípio Dialógico de Morin (2014), o entendimento, mesmo que provisório, das realidades presentes na disciplina dentro da escola. Considerando que em momentos anteriores já abordamos a importância de trazermos a vida do aluno para a sala de aula da Geografia, como modo de problematização, também já elencamos os principais conceitos básicos que pretendemos trabalhar nesta pesquisa, para a construção de novas aprendizagens e associamos as questões de atitudes e reflexão pessoal durante nossas oficinas, gostaríamos de nos deter na questão do construtivismo como atitude básica do trabalho docente contemporâneo.

A Dialógica torna-se presente nessa análise por meio de sua capacidade de “assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2014, p. 96), ora, ao contrastarmos nossa pesquisa com o cenário atual do ensino de Geografia, entendemos que possam haver pontos em comum, outros divergentes, todavia, os contrapontos não desqualificam nenhum dos trabalhos, mas trabalham juntos para buscar entender e encaminhar novas metodologias. Neste sentido, buscamos, dentro de um

movimento reflexivo, colocarmos em perspectiva as ideias que têm guiado as pesquisas e documentos do ensino de Geografia com a nossa pesquisa, buscando fazer um paralelo de nossas preocupações com o que vem sendo produzido.

Concordamos com a autora quando esta indica o avanço das ideias construtivistas nas metodologias de ensino de Geografia. Entendemos esse processo como algo positivo, no sentido das produções de ensino estarem preocupadas com o processo de construção do conhecimento. Há uma troca de perspectivas tendo o aluno como sujeito ativo e que interage diretamente com os objetos de aprendizagem. Uma nova lógica de ensino parece ser também, uma demanda dos próprios alunos, como indicado na fala do Aluno 1, do 3º ano do Ensino Médio, quando perguntado quais são os elementos de uma aula que mais lhe despertam o interesse em aprender: “Uma aula mais participativa né? Porque praticamente o cara passa o dia todo aí (na escola), são seis períodos né? Então o cara passa a aula praticamente toda escrevendo, entendeu? Tem uma explicação do professor, o professor sai e deu, seria bem melhor uma aula com algum tipo de maquete, alguma coisa diferente, tipo vídeos. Até porque não se torna uma coisa chata. Para o pessoal não ficar enjoado. Precisa ser mais dinâmica, se não o cara pensa: ‘Ah! Hoje tem Geografia.’” (informação verbal).

A ideia de aula participativa, trazida pelo aluno, pode ser lida como a necessidade da interação como auxílio do processo de aprendizagem, visto que ainda, o próprio aluno busca encaminhar algumas alternativas concretas para auxiliar nesse processo, como o uso de maquetes ou de vídeos. Corroboramos com esta ideia, a aluna 2, do 9º ano do Ensino Fundamental, ao responder o mesmo questionamento sobre o que desperta interesse em uma aula para aprender: “Eu acho que tem que ter dinâmica, como já disse do meu professor (referindo-se a um antigo professor de Geografia que, em suas palavras, era “bem interativo”), tem que ter conversa boa, tem que saber interagir com os alunos sabe? Saber conversar, porque nenhum aluno é igual. Tem que ter diálogo. Eu gosto de trabalho em grupo também. É muito difícil ter hoje aula com trabalho em grupo e dinâmica (informação verbal). A partir das falas destes alunos, refletimos, considerando nosso papel docente, como podemos trabalhar na Geografia para auxiliar esta interação. É preciso, para entrarmos nesta discussão, ter clara a relação do construtivismo com a aprendizagem e, posteriormente, como esse panorama relaciona-se com o ensino de Geografia e nossa pesquisa. Nota-se na fala destes sujeitos que, enquanto

professores, devemos considerar nossas aulas como momentos também de rupturas e de surpresas para com nossos alunos, entendendo a pluralidade que possui uma sala de aula, como analisa Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva (2015), por meio de metáfora, o papel do professor:

Pensamos que o professor não deve trabalhar em sala de aula com uma só nota musical ou com instrumentos de uma corda só; ele deve construir o conhecimento geográfico/cartográfico com melodias, onde possa dispor de todas as cordas do seu potencial e com todas as notas musicais para buscar novas atenções, novas ações, pois segundo Piaget, o sujeito só aprende através de uma ação. (2015, p. 64)

Será que temos sido professores “de uma corda só” ou temos propiciado novas alternativas de construção do conhecimento com nossos alunos? Só podemos compreender o construtivismo no processo educativo se levarmos em conta a teoria da Epistemologia Genética formulada por Piaget (1896-1980), onde está presente a preocupação com o desenvolvimento dos conhecimentos ao longo do processo de formação dos indivíduos e, ainda, como este ocorre em nossa estrutura biológica a partir do crescimento dos sujeitos, suas condições de vida, a relação socioespacial, entre outros fatores. Ao fazer estas investigações, identifica alguns processos básicos para a construção do conhecimento. Tal teoria torna-se um importante instrumento da análise de como o ser humano aprende. Eis uma questão que nos parece ser ainda pouco refletida em nossas escolas: Como nós aprendemos? Apesar de parecer trivial, pensamos que estarmos atentos aos processos de aprendizagem e como estes são construídos na escola (e em nossas aulas), deveria ser uma de nossas preocupações primeiras. Pode um médico tratar alguma doença sem saber como seu paciente irá se curar? Um engenheiro projetar um prédio sem considerar como este irá se sustentar? Um professor pode ensinar sem considerar como se aprende?

Para o professor de Geografia, ter essa clareza epistemológica pode potencializar seu fazer metodológico, uma vez que poderá alinhar seu planejamento de modo a promover a construção do conhecimento, considerando os pressupostos da Epistemologia Genética. Consideramos esta linha de pensamento como um dos fios-condutores para pensarmos nossas oficinas, justamente pela sua capacidade de promover uma relação de ensino-aprendizagem que valorize elementos de uma aula e que dão suporte teórico às demandas de que os alunos indicam em suas entrevistas, como a presença do diálogo e principalmente, a importância do

interacionismo no processo de construção do conhecimento. Conforme indicam Leonardo Santos e Roselane Costella (2016, p. 162):

É preciso estar pronto para repensar incansavelmente o estado do mundo e o professor de Geografia pode auxiliar de forma inclusiva para isso. O que podemos facilitar, a partir do ponto de consenso da construção do conhecimento como um processo, um devir constante alicerçado em desequilibrações derivadas pelas assimilações por parte do sujeito.

No que consiste esse processo de construção do conhecimento? Planejamos nossas oficinas a partir deste fazer cognitivo trazido pelos autores, com o professor de Geografia sendo um dos agentes que propiciem os desafios necessários para as competentes construções do saber. Um movimento que é dinamizado pela interação sujeito-objeto. A interação aparece também na fala dos alunos em nossas entrevistas, como no caso do Aluno 3, ao comentar sobre o que, em sua leitura, torna uma aula interessante: "Ela (a aula) tem que ter um conteúdo interessante. Para uma aula ser legal eu sempre quis debater na aula e para a aula ser **marcante mesmo** tem que ser o professor (porque têm aulas que a gente esquece na hora). Ele que está na frente e vai falar, tem que falar de um modo que a gente consiga sentir o que ele está falando. Pode ser também alguma coisa que a professora faça, seja uma aula que a gente tenha que fazer junto a professora. Exemplo: Uma aula que a gente divida a turma em duas (equipes), uma é a África e outra a Ásia, uma exporta milho, exporta aquilo, essa exporta café e exporta isso. Tem que ser uma aula dinâmica, essas aulas eu acho bem legal. **Gosto de aulas que usam as pessoas da turma.** (Informação Verbal)".

Podemos destacar alguns pontos desta fala, primeiro, a presença do termo "conteúdo" nas aulas, percebe-se o quanto esta noção "conteudista" ainda permanece arraigada na concepção que nossos educandos possuem de escola. Em seguida, aparece a presença do debate como modo de condução dos aprendizados, este elemento, de modo especial, surge de vários modos em nossas entrevistas. Interessante percebermos que o elemento comum que indicava uma aula com sentido para o aluno, era a sua relação com o professor. Não apareceram aqui, de modo especial, grandes demandas por novos recursos, mas principalmente, como o professor, com conhecimento do assunto e debate com os alunos, pode dar maior sentido a sua aula.

Neste sentido, gostaríamos neste momento de dedicarmo-nos na relevância da interação como um dos elementos motrizes para a aprendizagem e, ainda, como um dos elementos que contribuem para a apreensão de sentido, presente inclusive nos pilares para o mesmo, sugeridos pela Logoterapia de Frankl (2008). Quando tratamos de interacionismo, queremos nos deter principalmente na relação do sujeito com o objeto. Partindo da lógica de Piaget, a consciência não vem antes da ação, seja em seu âmbito de ação ou de conteúdo. Quando investiga sobre a ideia de interação, Becker (2012, p. 120), considera a importância de "promover a fala do aluno", aponta que:

A postura construtivista aparece na maior parte das vezes tímida e mesclada sobretudo de concepções empiristas. De qualquer modo, toda vez que o professor demonstra acreditar, na sua prática, que o aluno é capaz de elaborar algo por si e apresentar isto aos outros, mesmo que em forma de pergunta, acreditamos que este professor supera, mesmo que momentaneamente, a postura empirista. Frequentemente, porém, o próprio docente não acredita que haja lugar para isto em sala de aula (BECKER, 2012, p. 120).

Nota-se que um dos caminhos para avançar do empirismo simples para um construtivismo elaborado está na presença de práticas que propiciem ao aluno "elaborar algo por si" e ainda, "apresentar isto aos outros". De modo complementar, podemos aproximar as noções da Logoterapia para a presença de sentido em nossas aulas. Quando o aluno elabora algo, está criando, logo, sua noção de pertencimento com aquela prática amplia-se, aqui vemos em evidência o pilar "Criação", já apresentado nesta pesquisa. Ao criar algo nos parece que esta atividade apresenta maior sentido no aprender para o aluno. Em um contexto escolar onde nossos educandos apresentam, muitas vezes, uma desvalorização, inclusive de suas potencialidades, uma aula que acredite em suas capacidades quanto a criação de um produto, dependendo principalmente de seu fazer e instigue seus conhecimentos pode aquele momento mais desafiante e significativo. A Criação requer antes, a elaboração de uma solução para um problema criado (proposta), valorizando o estado da dúvida no processo criativo. Será que nossas escolas têm propiciado estes momentos?

O pilar da Logoterapia que denominamos de "Atitude" também pode ser relacionado nessa reflexão que o autor traz de interacionismo. Ao fazer parte da construção de algo (Criação) e apresentar isso aos outros propiciamos o debate das

ideias acerca do que está sendo feito em determinada aula, propiciando momentos de apresentação das dúvidas e da defesa de teorias e debates. Em todos esses movimentos, há a interação entre os sujeitos da sala de aula e os objetos que pretendemos construir o conhecimento de Geografia. Nas oficinas, sempre procuramos seguir esta lógica da presença da interação e do desafio constante.

Em nossas entrevistas, a ideia de poder opinar em sala pairava entre as principais sugestões para formação de uma boa aula. Vivemos um período, talvez fomentado pelas redes sociais, onde todos querem poder expressar-se. Avaliamos que o debate sobre assuntos contemporâneos nas aulas de Geografia é uma demanda cada vez mais crescente de nossos educandos, principalmente pelo desejo de refletirem sobre determinado assunto para a formação de sua própria opinião, ao formularem um posicionamento sobre algo, nos parece que os alunos se sentem pertencentes ao mundo e ao debate, pois também possuem algo a dizer.

Enquanto professores, ao pensarmos nossas aulas, colocamos as contribuições da Epistemologia Genética como estrutura teórica que dá suporte ao nosso fazer. Considerar como o aluno aprende é essencial na reflexão educativa. Quando buscamos novos caminhos metodológicos para a atribuição de sentido nas aulas de Geografia, todos eles (Criação, Vivência e Atitude) nos fazem refletir, antes, os pressupostos da teoria de Piaget, independente de qual pilar da Logoterapia que iremos trabalhar. Neste sentido, consideramos que todos esses pilares que sugerimos são novas hipóteses de trabalho com a Geografia para o fazer docente, mas só podem ser trabalhados de maneira competente se considerada a Epistemologia Genética, sem ela, estas novas ideias tornam-se meras abordagens vagas de trabalho, o que propomos aqui são novas lógicas para pensarmos nossas metodologias, todavia, o encaminhamento do aprendizado competente, deve considerar as postulações piagetianas.

De que vale criar, viver e trabalhar com atitudes se não considerarmos elementos básicos da teoria da aprendizagem de Piaget (1990), como a interação, a problematização e os processos de assimilação e acomodação? Partimos desta concepção de como o ser humano aprende para pensarmos maneiras das aulas de Geografia terem maior sentido aos nossos educandos, considerando suas vidas. Não queremos, neste contexto, sermos o que SILVA (2015, p. 64) denomina como “professor óbvio”:

As atitudes do professor óbvio são representadas pelas ações: o professor fala, e o aluno escuta, o professor pede para abrir o livro didático, faz a leitura, faz algum comentário do texto lido; pede para fazer exercícios da determinada página. Faz a chamada e diz até a próxima aula.

Como alerta o autor, será que temos tido também atitudes “óbvias” diante de nossos alunos? Identificamos na descrição deste tipo de professor, alguns momentos de nossas aulas? Talvez a preocupação com o sentido e a utilização de caminhos metodológicos para seu encontro em aula possa nos afastar deste perfil de docente. Entendemos que nossa pesquisa trabalha com um objeto de estudo, o sentido, subjetivo a cada indivíduo. Este pode apresentar-se de maneira diferente para cada aluno. A percepção da Geografia, como constatado nas entrevistas, é relativa, conforme as experiências de cada sujeito em seu contexto social, sua relação com a escola, com o professor e com o próprio componente curricular. Quanto ao processo de aprendizagem, acreditamos, neste momento, ser indispensável para pensarmos a educação, o elemento surpresa e de resolução de problemas em nossos encontros, valorizando as experiências de quem está envolvido neste processo. Essa preocupação fez-se presente em nossas práticas, quando buscamos em nossas oficinas, constantes momentos de assimilação-acomodação cognitivas. Consideramos, conforme indica Piaget (1990), a assimilação como uma integração de dados a uma estrutura previamente estabelecida, um processo que leva até a acomodação, um momento de relação entre as informações e modificação do próprio sujeito que aprende, nas palavras de Oliveira (2005, p. 106):

A assimilação consiste na ação do indivíduo sobre os objetos do seu meio, no sentido de procurar incorporá-los aos esquemas de sua conduta: o indivíduo impõe sua organização, agindo ativamente sobre o meio. Na acomodação, é o meio que age sobre o indivíduo, isto é, é o processo através do qual o sujeito se acomoda ao objeto, modificando os seus esquemas de assimilação, o que lhe permite enfrentar o meio exterior. Mas, ao mesmo tempo em que o indivíduo se acomoda, ele também assimila, pois, os elementos novos são incorporados a esquemas que já existem, os quais a inteligência modifica para poder ajustá-los às novas informações. O processo de adaptação é desenvolvido durante toda a infância e adolescência, havendo uma sucessão de várias formas de adaptação, o que equivale a dizer que o indivíduo procura continuamente equilibrar a assimilação e a acomodação.

Dentro deste movimento de assimilação/acomodação do pensamento, surge a relevância da cooperação como elemento facilitador da construção do

conhecimento, ao trabalharem em conjunto com os demais grupos, o sujeito “começa a afastar-se de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente estimulado pela cooperação” (SANTOS; COSTELLA, 2016, p. 162), assim, o ato se torna cooperativo. Piaget (1990, p. 16) indica que “do ponto de vista da educação intelectual, a tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação”. Quando se analisa este movimento em sala de aula, notam-se possibilidades de aproximações com os pilares da Logoterapia que trazemos nesta pesquisa, sendo inclusive, o trabalho em grupo, oportunidade para o desenvolvimento destes pilares.

É através do trabalho em grupo, nos debates dentro de um processo produtivo em aula que as ideias são confrontadas. Partindo da cooperação entre os sujeitos surge a necessidade da **Criação** coletiva para solução do problema apresentado ao grupo e/ou para apresentar novas propostas e caminhos de trabalho. O conhecimento construído pelo grupo passa também pelas **Vivências** ali ocorridas, é neste momento em que o estudante exerce sua liderança, convive com o contraditório, complementa suas ideias com a do outro, exerce seu conhecimento construído para complementar o do outro a fim de chegar a uma solução do problema apresentado, em todas essas instâncias, a **Atitude**, torna-se um elemento que perpassa todo este processo. Quanto à relação entre os sujeitos, ela irá ditar, ou não, como o trabalho ocorrerá. Aparece na proposição de ideias, por meio do debate e de suas defesas, é o elemento que entra em choque nestes momentos de trocas.

Nossos estudantes, muitas vezes, estão acostumados a uma didática onde tornam-se meros agentes reprodutores de ordens automáticas. Imperativos como “copiem”, “anotem”, “façam”, são elementos também importantes, por pontuar, em determinados momentos, a orientação e participação do professor, mas muitas vezes, corremos o risco de tornarmos nossos alunos apenas cumpridores de nossas vontades e de tarefas que não necessariamente construam o seu aprendizado ou ainda que não percebam sentido neste fazer.

Quanto aos trabalhos em grupo e cooperativos, a Aluna 4 infere em quais aulas sente-se mais interessada para aprender, pois há o debate das ideias: “Ela (a aula) tem que ter dinâmica, diálogo, assim, de tu poder expressar tua opinião e silêncio, para poder prestar atenção no professor, dinâmica da gente” (informação verbal). Essa fala corrobora com a troca de ideias do aluno 5: “Olha, eu acho que uma coisa que mais desperta o interesse do aluno realmente é a comunicação né,

um professor que sabe conversar. Por exemplo, em uma aula de História, o professor debate, conversa, tu começa a conversar. Começar a copiar um monte de texto, texto... uma coisa muito comum, muito monótona, não tem aquela interação de aluno e professor sabe? É só aquele negócio de ‘vamos copiar o conteúdo, vamos ter um trabalho aqui e beleza’. Acho muito mais interessante, por exemplo, na própria aula de Geografia, a professora fala muito, conversa bastante com os alunos, isso cativa e faz a gente sempre prestar atenção no que ela fala, a gente acaba nem copiando muito, mas isso de se comunicar com ela, faz a gente aprender muita coisa. Acho que imagem é uma coisa interessante também, pegar e levar os alunos para a sala de projeção, tipo: ‘vamos falar sobre a situação da Arábia Saudita’. Daí pega e coloca lá as imagens mostrando o povo... ou vamos falar de Catolicismo, daí tem uma imagem de umas Igrejas... é legal.” (Informação verbal).

Percebemos, em todas as falas dos estudantes, a presença do debate e da troca como um elemento que auxilia na presença de sentido nas aulas. Quanto a isso, notamos ainda por meio de nossas conversas com os alunos que tal movimento de diálogo, muitas vezes é raro. Sobre isso, consideramos alguns possíveis pontos de resistência sobre as trocas entre aluno e professor como potencializadoras de novos conhecimentos: primeiro que o debate muitas vezes, é entendido, assim como outrora aconteceu com as saídas de campo, algo fora do contexto pedagógico, desvinculado do que seria “realmente” importante, ou seja, do “conteúdo” próprio do componente.

Um segundo fator que identificamos como potencial motivo, talvez seja que o diálogo na sala de aula exige um nível de preparação e formação para o mesmo, sobretudo no espaço escolar, onde uma vez que há a abertura para a pergunta, todo tema pode ser abordado dentro de uma infinidade de complexidades. Sabemos infelizmente que vários fatores impedem, muitas vezes, uma formação integral do educador em alguns aspectos, inclusive na preparação de novas aulas e no estudo de novos assuntos, aprofundando suas particularidades. Percebe-se ainda limitação de tempo para o planejamento dessas novas sequências didáticas e também, certa insegurança epistemológica de sua área diante da proposição de novos desafios, neste sentido, a fim de manter uma aula que siga determinados momentos pré-estabelecidos, independente do ano letivo e da mudança dos alunos, o professor, de modo geral, tende a buscar os caminhos metodológicos nos quais sente-se seguro de trabalhar.

Em nossas oficinas, tivemos a preocupação de estabelecer o diálogo como fio-condutor de nossas práticas, o que recebeu um bom retorno por parte dos estudantes. Por esse motivo, nas duas oficinas trabalhadas, estabelecemos momentos de debates e trocas acerca do tema de cada atividade e quais os encaminhamentos que a turma estava fazendo, pois acreditamos que os pilares para a obtenção do sentido também passam pelo modo como articulamos as ideias com o outro, este contato estabelecido por meio de diálogo está presente também na leitura de FREIRE (2011, p. 65): “Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica em direção ao objeto”. O diálogo acaba sendo o meio que une dois sujeitos (professor e aluno), independente das posições que ocupam, ao estabelecer uma troca, ambos devem estar próximos e, ao trabalharem nesta perspectiva, motivados pela situação-problema apresentada, podem construir seu aprendizado.

Utilizamos o diálogo como elemento de aproximação e potencializador de aprendizagens também para ilustrar as possíveis relações entre as concepções de Frankl para a obtenção de sentido e algumas preocupações de Freire para com a educação. Neste viés, gostaríamos de trazer o quadro comparativo formulado por Cavalcante e Aquino (2010, p. 72), indicando semelhanças teóricas entre as obras de Freire e de Frankl:

Quadro 5 – Aproximações teóricas entre Freire e Frankl

Freire e Frankl	<ul style="list-style-type: none"> • Homem é um ser inacabado; • A humildade é relevante para a aprendizagem; • A transcendência está presente no ser humano; • Educação implica responsabilidade; • É importante a consciência humana; • Oposição ao ensino tradicional e a massificação; • Crítica ao determinismo e reducionismo na educação; • O diálogo é valorizado; • O amor, humildade e capacidade criativa são defendidos; • Valorização do sentido ou significado existencial;
-----------------	---

Fonte: Cavalcante e Aquino (2010, p. 72).

O respectivo quadro nos auxilia, primeiro, a traçar um paralelo entre os pilares da Logoterapia e as preocupações da educação, justificando como duas áreas, aparentemente distantes podem e devem cooperar entre si. Dentre os pontos identificados no quadro, surgem alguns temas que acreditamos serem parte das preocupações de nossa pesquisa e já discutidos, como a ideia de sermos seres inacabados, sempre em constante busca da compreensão própria e do mundo ao nosso redor. A humildade, neste momento, aparece de maneira implícita nas oficinas, como elemento de condução.

Questionamos neste momento, o que nós pensamos enquanto professores e qual é o nosso papel para a valorização da disciplina nas nossas escolas e projetos curriculares. Pode ser possível uma formação cidadã integral sem uma educação espacial? Traçamos este panorama da Geografia escolar contemporânea antes de trazer as nossas análises das práticas desta pesquisa, a fim de sermos como o “caminhante” que no decorrer de seu trajeto, observa do alto o todo da paisagem para, a partir daí escolher as partes do caminho que pretende prosseguir. Como este “viajante”, utilizamos como “bússola” para nos guiar neste momento, o princípio Sistêmico da Complexidade, este que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, pretendemos, traçar provisoriamente aqui, as partes que correspondem às questões que envolvem a Geografia atual na escola nos dá uma dimensão do todo que é a sua relevância atualmente nos currículos e nos dá ferramentas para analisarmos, posteriormente, o sentido que os alunos atribuem às suas aulas.

Se entendemos essa pesquisa como uma “caminhada investigativa”, é preciso conceber também que qualquer percurso que se decida fazer, torna-se mais seguro quando entendemos as “surpresas” que ele apresenta. A sala de aula é esse espaço de (des)encontros, e acaba sendo também nosso laboratório de investigação e de (des)acomodações sobre os acontecimentos do mundo e nossas propostas de construção da Geografia. Novamente retomamos os conceitos da Complexidade, a partir do Princípio Hologramático onde não “apenas a parte está no todo, mas como o todo está inscrito na parte” (MORIN, 2014, p. 94). Percebemos o espaço-mundo ser reproduzido no espaço-escola e somos convidados a traçarmos “pontes” para a compreensão destas escalas. Encontramos Sujeitos inquietos, uma característica muitas vezes vista como algo negativo no educando, mas que entendemos como um

indício de metodologias que podemos propor e que buscam ir ao encontro dessas inquietudes.

Em nossas entrevistas, repercutiam nas colocações dos alunos, um elemento comum e implícito em todas as falas: Não sabiam como a Geografia aprendida na escola poderia se relacionar com suas situações do cotidiano, nem como a mesma relacionava-se com suas vidas. Neste sentido, faz parte de nossas preocupações iniciais, entendermos a posição da Geografia dentro dos currículos escolares e como a mesma é compreendida (ou não) pelos educandos. A presença desta ciência enquanto componente curricular tem o papel de formar sujeitos aptos a lerem o mundo a partir de suas contrariedades e da relação sociedade/natureza. Sua ausência na escola significa uma lacuna que estaremos deixando no currículo e nas competências e habilidades que um cidadão formado na educação básica deveria ter. Segundo Costella e Schäffer (2012, p. 37):

A Geografia instrumentaliza para a leitura do mundo, o faz pela construção de conhecimentos próprios; em colaboração com as demais disciplinas. Ela fornece elementos que possibilitam ler o espaço geográfico por meio da alfabetização geográfica, resultante de um processo educativo que, ao longo da escolaridade, familiariza o aluno com aspectos teóricos e técnicos da Geografia e torna capaz de compreender as interações que se apresentam no espaço.

Quando lemos tais postulações das autoras, concordamos com a definição da proposta principal a que se propõe esta ciência, no entanto, ao mesmo tempo perguntamos: Será que a Geografia vem cumprindo seu papel? Nós enquanto professores, conseguimos perceber a construção de conhecimento geográfico em nossas aulas? Ainda, os alunos estão aprimorando sua leitura de espaço?

Estas preocupações estiveram presentes em nossa investigação para buscarmos entender, mesmo que provisoriamente, qual é o sentido que os alunos têm dado à Geografia em sua formação educacional e como esta influencia, ou não, o modo como eles analisam os fatos e situações do cotidiano. Fazemos isso, inicialmente para aproximarmos-nos do local de fala do aluno e para podermos, relacionarmos suas concepções com os pressupostos teóricos desta pesquisa, aproximando com os pilares da Logoterapia que nos propomos a trabalhar. Fazemos também para (re)conhecermos a Geografia presente (ou não), no aluno, na escola e, também, no próprio professor, como indica ainda Costella e Schäffer (2012, p. 40):

Quando tratamos de aprendizagem, não importa onde viva o aluno, de que região do Brasil se fale. Independentemente do lugar geográfico, um aluno tem na escola um lugar de aprendizagem formal. Ensiná-lo é remetê-lo à compreensão de um mundo cuja complexidade de informações e tecnologias é incomparável com o mundo de alunos de uma ou duas gerações passadas. Sem esta consideração, não é raro que o professor se reporte ao produto de aprendizagem (o conteúdo que aprendeu no passado) apoiado no mundo de aprendiz que está em sua memória, sem considerar o contexto e os processos que a tornaram possível.

Este processo de aprendizagem, apontado pelas autoras, requer a aproximação entre o docente e o educando, como já abordado no início deste capítulo, sem isso, corremos o risco de estarmos falando de uma Geografia na qual os alunos já não a reconhecem e não dão sentido a mesma. Quantas vezes, como referido pelas autoras, planejamos aulas para nós mesmos? Convidamos a fazer essa reflexão, não com a intenção de tecermos críticas ao professor, mas para pensarmos de que modo a Geografia está sendo apresentada às novas gerações de alunos. Sabemos que, muitas vezes, dentro de nossa realidade educacional, muitos professores possuem uma formação deficitária, até mesmo não tendo graduação em Geografia. Torna-se uma exceção ainda maior, dentro de nosso quadro, encontrarmos professores que possuem a oportunidade de uma formação continuada e que vá ao encontro das demandas educacionais contemporâneas. Essa carência na formação docente pode ser entendida como a consequência de uma série de fatores histórico/sociais que levam até a desvalorização do professor, obrigando-o ter uma carga de trabalho excedente para conseguir seu sustento e não tendo tempo, nem condições para investir em sua formação.

Salientamos que as análises feitas a partir do que colhemos em nossas entrevistas e oficinas, não procuram culpar as ações docentes, uma vez que reconhecemos o desafio que é ser professor hoje, o que pretendemos é, a partir dos desafios no ensino da Geografia que ainda constatamos, indicar e propor alguns caminhos metodológicos, baseados nos pilares da Logoterapia e que podem contribuir para o nosso fazer docente. Não queremos cometer a injustiça de colocar no professor a maior culpa pelos desafios no ensino, como alertam Reis e Kaercher (2014), ao tratarem sobre algumas pesquisas dentro da linha do ensino de Geografia:

Segundo esse tipo de análise, que deposita no professor a responsabilidade maior pela qual a educação 'está mal das pernas', o problema se dá no âmbito de quatro paredes – sala de aula – seja na falta de planejamento, na

pobreza dos recursos didáticos que utiliza ou na falta de amor pela profissão. A análise sempre se dá a partir da ação individual de cada professor. Logo, suas possíveis soluções apontam para a mudança metodológica do docente (KAERCHER; REIS, 2014, p. 232).

Concordamos com os autores sobre a ocorrência frequente destes tipos de análises, destacamos, sobretudo, o fato de que, apesar de nossa pesquisa focar-se principalmente sua parte prática a partir de novas metodologias docentes, baseadas no uso da Logoterapia, entendemos que os desafios elencados aqui fazem parte de uma escala complexa maior, afinal, “infelizmente, a saída para esses problemas não está no ‘cada um deve fazer sua parte’, já que não se trata de um problema de prática individual ou ainda coletiva, mas sim de um problema estrutural.” (KAERCHER; REIS, 2014, p. 232).

Dentro desta conjuntura, preocupamo-nos, neste momento, em analisar alguns pontos do ensino de Geografia que vão ao encontro deste panorama geral que pretendemos traçar inicialmente e repercutem algumas falas dos Sujeitos alunos que participaram de nossas entrevistas. Uma de nossas preocupações iniciais com as entrevistas era, primeiramente, investigarmos como os Sujeitos percebiam a Geografia na sua formação e posteriormente, fazermos algumas problematizações que envolviam conhecimentos da disciplina com o cotidiano e os ambientes que frequentam.

5.3 CONFERINDO NOSSA BÚSSOLA: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS

Neste momento de (re)descoberta de nossa pesquisa, onde contrastamos as hipóteses lançadas no início desta “jornada” com a realidade que encontramos nas turmas que levamos as oficinas. Gostaríamos, neste momento, de retomar os conceitos da Geografia que nos guiam neste fazer investigativo, cabe dizer que não é nossa intenção repetir o que trabalhamos no capítulo teórico-metodológico, mas sim, retomá-los, problematizando-os a partir das entrevistas que fizemos com os alunos e das experiências que tivemos com as oficinas.

Neste exercício de (re)avaliação de nossos pressupostos teóricos, utilizamos como movimento lógico o Princípio do Circuito Recursivo, trabalhamos dentro deste movimento pois entendemos, mesmo que nas provisoriiedades de nossas “certezas” docentes, o quanto a teoria da Geografia é confrontada e modificada no labor de uma sala de aula.

Quando ensinamos, trazemos uma síntese das diversas correntes que estudamos sobre um mesmo conceito, traçando em nossos discursos, os debates e reflexões que estenderam-se em nosso período acadêmico, logo, acaba sendo nossas próprias aulas o momento de reflexão sobre o que estudamos enquanto pesquisadores, também pode ser um período de renovação, uma vez que o fazer científico continua em sala de aula, com os alunos problematizando verdades que muitas vezes permaneciam cristalizadas em nossas concepções de professor. Entendemos, neste sentido que a Geografia é também produzida em sala de aula, onde nossos estudantes confrontam os conceitos colocados, apresentando suas concepções de mundo. A Complexidade aparece de modo natural quando olhamos para a escola, indicando como ela é, dentro do fazer científico, ao mesmo tempo, um laboratório de ensaio, análise e prática.

Entendemos este trabalho, também como uma produção dos estudantes. Nossa motivação inicial da presença de sentido nas aulas de Geografia, parte inicialmente, dos questionamentos que ouvimos em sala de aula, além disso, nossas oficinas foram planejadas em um movimento de participação contínua, onde buscamos ser coerentes com as ideias refletidas em nossa justificativa e, também, com os próprios pilares da Logoterapia, que convidam, dentro do âmbito educacional, a uma maior participação do estudante com seus objetos de estudos. Suscita, ainda, a interação no processo de aprendizagem, pressuposto importante quando consideramos a teoria da Epistemologia Genética no processo de aprendizagem.

Retomamos os conceitos de “Espaço Geográfico”, “Paisagem” e “Lugar”, utilizando as bases teóricas já discutidas neste trabalho e, neste momento, atrelamos, em um movimento de síntese, mais algumas discussões acerca destes conceitos. Somam-se a esses estudos, algumas respostas dos estudantes em nossas entrevistas, onde fizemos questões problematizantes que convidavam os alunos a pensarem em determinados conceitos, relacionando com algumas questões do cotidiano e temáticas naturais e sociais. Sabemos que a Geografia não pode ser completamente “subdividida” em tantos segmentos, sendo uma ciência que, a partir dos estudos das partes, auxiliam na compreensão do todo que é o Espaço Geográfico. Este movimento de análise do Espaço lembra algo? Pensamos que a própria leitura espacial, é também uma leitura complexa, pois parte de um conjunto de variáveis para a compreensão, mesmo que provisória, do todo.

Revisitar os conceitos que pretendemos problematizar nessa pesquisa é termos a segurança se estamos “caminhando” na direção correta, mais ainda, trazer a fala do aluno é, antes, buscar perceber se este consegue perceber a aplicação destes elementos em aula. Avaliamos, em um primeiro momento de entrevistas, como a Geografia muitas vezes parece uma “miscelânea” de conhecimentos sobre o mundo, tornando-se muitos casos um conjunto de informações, do que necessariamente um componente curricular.

Percebemos, com certa surpresa, essa postura, quando pedimos para os estudantes citarem, diante de toda a Geografia que já estudaram na Educação Básica, três temas que gostariam de destacar, nota-se, neste momento, algumas dificuldades dos estudantes para retomarem tais aprendizados. Destacamos, neste sentido que as entrevistas ocorreram em anos de conclusão de uma etapa, sendo o nono ano, a conclusão do Ensino Fundamental II e o terceiro ano, a conclusão do Ensino Médio, chama-nos atenção, observarmos as dificuldades de um estudante que está concluindo uma etapa importante de sua formação escolar, não conseguir articular três temas quaisquer. A partir disso, questionamos em que momento da formação destes sujeitos a Geografia “deixou de ser lembrada”, ainda, podemos nos perguntar se a mesma foi sequer aprendida pelos estudantes, tornando-se apenas um componente burocrático escolar.

Refletimos ainda sobre a relativização do aprendizado em Geografia evidenciado em algumas respostas de nossas entrevistas, como na fala do aluno 1, do 3º ano do Ensino Médio: “Ok, Clima, vegetação e... (pensou um pouco), Guerra do Vietnã. Porque eu já vi esses temas em concurso, mas eu não sei muito disso na verdade. (Informação verbal)”, sobre o mesmo questionamento, o aluno 6, com certo constrangimento, responde: “Na real, eu não lembro... 3 assuntos eu estudei da Geografia... Pois é... Geografia não é meu forte... vou pular essa... (informação verbal)”. Em algumas respostas ainda, o conhecimento geográfico que carregam consigo parece ser fruto de experiências, independente da sala de aula, como no relato da aluna 7, do 3º ano, quando questionada sobre os temas que destaca que aprendeu em Geografia: “Eu lembro porque eu estudei bastante... Tive ajuda da minha mãe com estados e capitais... e relevo... Deixa eu ver o que mais.... eu lembro dessas duas porque estudei bastante... Essas são as duas que lembro porque eu gostava também... não lembro de uma outra. (informação verbal)”. Notamos que o aprendizado em Geografia, neste caso, por exemplo, deveu-se mais

a presença familiar constante e a repetição de hábitos de estudo, podemos questionar até mesmo se o termo “aprendizado” é correto, visto que não podemos afirmar se o conhecimento foi realmente construído ou trata-se principalmente de uma relação da memória acerca do tema.

A dificuldade para citar temas da Geografia foi uma constante em nossos trabalhos, como com a aluna 8, do 9º ano, coloca: “Calma aí... tenho que conseguir lembrar três assuntos de Geografia né? Mas não sei... não consigo lembrar... (informação verbal)”. Achamos interessante nesta entrevista, de modo especial, vermos a surpresa da estudante ao perceber que não conseguia citar três temas de uma ciência que estudou desde o seu primeiro ano de escola: “Não consigo... Meu Deus do céu... não... (informação verbal)”. Percebe-se, também, em alguns casos, a influência dos professores no processo de aprendizagem em Geografia, bem como também na percepção do sentido da disciplina, como no relato do aluno 2, estudante do 9º ano: “Eu lembro sobre relevo, planalto, planície, essas coisas. Eu lembro da época que eu estava em outra escola e tinha um professor de Geografia que eu gostava muito. Ele era bem interativo com os alunos, as aulas dele não eram tão paradas, tinha conversa. Sinceramente, não lembro de mais nada. (informação verbal)”. Nesta lógica, continua o estudante, ao citar elementos de uma aula que poderiam auxiliar na presença de sentido, aparece a figura do professor, além do diálogo e o debate nos encontros, já refletidos anteriormente. Segue o relato: “Eu acho que tem que ter dinâmica, como já disse do meu professor, tem que ter conversa boa, tem que saber interagir com os alunos sabe? Saber conversar, porque nenhum aluno é igual. Tem que ter diálogo. Eu gosto de trabalho em grupo também. É muito difícil ter hoje aula com trabalho em grupo e dinâmica.” (informação verbal)”.

Alguns estudantes ainda, ao serem confrontados com a mesma pergunta, lembravam elementos da disciplina de maneira desconexa e somente como uma vaga lembrança, como indica o estudante 9, do 9º ano do Ensino Fundamental: “Deixa eu ver... ah... só lembro de mapas... Só... (informação verbal)”, quando perguntamos se lembrava de qualquer outra palavra, tema, assunto ou aula de Geografia, obtivemos como resposta apenas um “não consigo”, aparece nesse momento, de modo geral, com os alunos que conversamos, certa frustração por não conseguirem responder essas questões iniciais, o que demonstra também, uma preocupação dos próprios alunos quanto a sua formação. A entrevista, justamente

pelo seu caráter aberto e de inspiração qualitativa, sendo semiestruturada, permitia o debate e essa reflexão junto aos alunos. Em alguns casos, a Geografia aparecia como o auxílio para a explicação do mundo contemporâneo, surge novamente a relação com a vida dos sujeitos, segue a resposta do aluno 5, do 9º ano do E.F, quando percebe a Geografia como ferramenta para a leitura de mundo: “A gente tem estudado mais a Geopolítica, coisas como a Coréia do Norte, o lance do Trump e tal, isso é uma coisa que me interessa bastante. Eu acho isso muito sério e faz parte muito importante para o nosso planeta e o nosso país também, afeta a gente economicamente, então esse é um deles. Relevô, relevô é sempre um desses que vem na cabeça quando se trata de Geografia, é uma coisa que a gente estudou bastante. Sempre estudei. Um terceiro... eu não sei muito bem... não me vem na cabeça assim... (informação verbal)”. Esta fala nos remete a algumas outras problematizações: quando o aluno percebe que o assunto de seu interesse é também Geografia? Pensamos que o professor ter clareza epistemológica de seu trabalho auxilia na construção conhecimento, utilizando-se da aplicação correta dos conceitos da sua ciência e servindo como síntese e estabelecimento de novas conexões entre a(s) ciência(s).

Independente disso, o panorama que encontramos sobre a percepção dos jovens estudantes perante a Geografia é o que, de certo modo prevíamos no começo desta nossa investigação: nossos estudantes parecem não encontrar sentido em aprender Geografia. De modo que, mesmo em suas fases concluintes do ensino, tal componente não aparece como algo relevante para sua formação, não construindo conhecimento sobre o mesmo, ou ainda, sequer lembrando-se do que fora trabalhado em aula. Considerando esta realidade queremos, posteriormente, nos dedicar a refletir de maneira cuidadosa, os caminhos para a presença de sentido na avaliação de nossas práticas.

Neste sentido, pensamos que uma das possíveis causas para a dificuldade de nossos estudantes estabelecerem relações ou, ao menos citarem temas da Geografia que aprenderam, está, primeiro, na ausência conceitual da ciência em suas lógicas de pensamento, estando colocadas principalmente como uma ciência diversa que ora estabelece algumas conexões com o meio natural, ora com o meio social, ou ainda, aparece distante nestes dois âmbitos, não possuindo uma lógica na aula sobre “para que serve” aprender determinados assuntos da Geografia. Tal distanciamento pode ocasionar certa ausência de sentido no momento do aprender.

A presença de sentido em uma aula de Geografia, como traçamos até aqui, perpassa uma série variáveis metodológicas, algumas sugestões, inclusive, por meio dos três pilares para seu encontro, inclusive já foram sugeridas, no entanto, não é de nosso interesse termos a pretensão de afirmar que as contribuições da Logoterapia são elementos fechados e indiscutíveis para a presença de sentido nas aulas. Além disso, também não faz parte de nossos objetivos com este trabalho, colocarmos estes pilares como aporte teórico principal para o estudo da construção do conhecimento, caso contrário, não teríamos elencado a Epistemologia Genética como nossa concepção teórica primaz no que se refere aos estudos de como se dá a aprendizagem e como suporte para nos auxiliar nas oficinas ministradas. Neste viés, o que trabalhamos até este momento, é, antes, uma tentativa de buscar potencializar o ensino de Geografia a partir destes pilares já discutidos, servindo como elementos para potencializar o que já vem sendo discutido dentro do ensino desta disciplina.

Ao mesmo tempo, entendemos que um trabalho teórico, quando se propõe a pensar sobre o ensino de uma ciência, deve ter claro, os conceitos da mesma, onde se pretende elaborar novas propostas. Quanto a estes pressupostos, nos colocamos à disposição de pensarmos, desde o começo de nossa trajetória investigativa, os conceitos de Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar, partindo da práxis docente e aproximando com as metodologias que poderiam ser desenvolvidas a partir das leituras do trabalho de Frankl (2008). Queremos (re)ler o que pensamos, considerando o caminho que percorrido e, sobretudo, com quem traçamos esta caminhada. Queremos trazer aqui as impressões dos estudantes que encontramos durante este processo, a “viagem” que nos propusemos a fazer só possui seu próprio sentido, se considerar quem a motivou e quem a faz continuar existindo, os próprios estudantes.

Retomar os conceitos-chave não é ser redundante, é estar em constante busca de nossa coerência textual e, ainda, complementar os mesmos com as impressões e com os “novos olhares” que trazem os nossos alunos. Parece cada vez mais necessário, termos, enquanto professores. A sensibilidade de ouvir o aluno, como aponta Reis e Kaercher (2014, p. 119):

Parece claro que, quanto mais ouvimos os alunos, ou melhor, os provocamos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entendermos seus interesses e sua lógica. Muitas vezes, tomamos,

precipitadamente como ‘errados’ certos dizeres ou pensamentos de alunos, sem nos darmos conta de que seu raciocínio se encontra em nível distinto do nosso e, o que para nós é um ‘erro’, para eles pode ser um caminho, um ponto de partida.

O autor alerta para uma realidade em que muitas vezes, inseridos dentro do contexto escolar, não nos damos conta das novas perspectivas que nossos estudantes trazem sobre conceitos que, muitas vezes são “levados prontos” por nós, professores. Ademais, ignoramos contribuições que são dadas a partir dos alunos que, ao contrário de nós, estão colocando pela primeira vez sua atenção para teorias já tão difundidas dentro de uma ciência. A valorização de tais contribuições, por mais simples que sejam, servem para fazer o estudante apropriar-se do material trabalhado, mesmo que nesse primeiro contato, seja por meio do erro. Será, inclusive, que podemos chamar de erro? Toda afirmação é o ponto de chegada, mesmo que provisório, de um conjunto histórico de associações, experiências, impressões e leituras.

Quando temos um aluno que se sente seguro de contribuir na aula, um primeiro aspecto a analisar é que este estudante possui certa autonomia perante o conteúdo colocado, o pilar da Logoterapia que denominamos de “Atitude” aparece aqui, um segundo aspecto é que, mesmo que a contribuição feita, possua informações incorretas, é um propício momento de desequilíbrio, favorecendo o processo de acomodação/assimilação do conhecimento, já discutidos quando abordamos a Epistemologia Genética de Piaget (1990).

Neste movimento de repensarmos os conceitos que trabalhamos, gostaríamos de justificar esta preocupação com nossa fundamentação teórica, retomando o pensamento de Morin (2015a, p. 72):

Além disso, devemos saber que, nas coisas mais importantes, os conceitos não se definem jamais por suas fronteiras, mas a partir de seu núcleo. É uma ideia anticartesiana, no sentido que Descartes pensava que a distinção e a clareza eram caracteres intrínsecos da verdade de uma ideia.

Temos os conceitos como “pontos de referência” para a nossa viagem. Sem eles, corremos o risco de alterarmos nossas rotas, correndo o risco de irmos para caminhos que não haviam sido almejados quando iniciamos essa investigação. Torna-se comum, quando trata-se de uma investigação científica, correremos o risco de encaminharmos nossas propostas para áreas que fogem do que fora proposto

em seus objetivos iniciais, o que apenas evidencia como a ciência é um conjunto de possibilidades diante das diferentes áreas do saber. Ao mesmo tempo, tal fenômeno é um alerta para termos o cuidado de seguirmos com a coerência metodológica prevista no início de nossa pesquisa.

Ainda nos dizeres de Morin (2015a), termos com clareza os macroconceitos de uma pesquisa é fundamental para a organização da mesma. O autor traz como metáfora a relação do sistema solar, um conjunto de astros que orbitam ao redor de uma estrela maior: neste sentido, entendemos que tais conceitos nos fazem também exercer, tal como a translação, movimentos em nossa pesquisa, ao mesmo tempo que, tal como a gravidade, com a clareza dos conceitos, ficamos sustentados por linhas teóricas que nos guiam e servem de referência, impedindo que durante a viagem da escrita, “partamos para outros universos”, desconexos ao que estávamos propondo. A partir deste momento, gostaríamos de retomar o conceito de Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar.

5.3.1 Espaço Geográfico – a razão por existir nossa ciência, porém, esquecida na Escola

Em nossas entrevistas com os alunos, surgiram alguns pontos em comum. Certamente, consideramos a individualidade de cada sujeito, até mesmo porque a sala de aula é um espaço cada vez mais complexo. No entanto, alguns elementos aparecem de maneira similar nas falas; um deles é o constante espírito questionador dos estudantes acerca do que é estudado na escola. De modo especial na Geografia, ressurge uma das inquietações maiores dos estudantes e que, inclusive trouxemos em nossa justificativa, a conhecida pergunta: “Para que eu vou usar isso?”. Sobretudo na Geografia, notamos uma confusão maior dos alunos quanto aos objetivos de aprender essa disciplina, algo que consideramos preocupante, visto o debate presente sobre a permanência da ciência no currículo escolar. Sabemos o quanto aprender Geografia faz diferença para a constituição de uma consciência sobre o mundo e incentiva uma leitura contextualizada do mesmo, favorecendo um olhar complexo acerca dos diferentes espaços-tempos. Entretanto, para nossos alunos, o estudo da Geografia enquanto ciência do Espaço Geográfico não parece claro.

Deste modo, a disciplina parece tornar-se um apêndice que circula ao redor de componentes de carga horária maior, como “Português” e “Matemática”, sendo estes, historicamente, valorizados dentro dos currículos escolares, desde os anos iniciais, em detrimento de algumas outras áreas, como as voltadas para as Ciências Humanas, onde História e Geografia, por vezes aparecem descontextualizadas de seus objetos de estudo e com pouco tempo para a construção de conhecimentos primordiais para o desenvolvimento do estudo destas ciências nos anos posteriores. Dentro desse contexto, o estudante muitas vezes estuda a Geografia de modo automático, “dando conta” do que é proposto pelo professor, sem necessariamente refletir sobre as práticas que estão sendo, ou não, construídas, como na fala da aluna 13 do 9º ano, sobre sua percepção das aulas de Geografia: “Eu não lembro de nenhum... porque eu nunca... como vou falar... eu nunca tive professores bons...então... eu sempre passei só... entrego trabalhos... faço as coisas... mas nada além disso...”. A fala da aluna é sintomática: Nossos alunos ouvem sobre a Geografia, escrevem sobre a mesma, entregam trabalhos, fazem extensas avaliações, todavia, pouco refletem sobre suas práticas.

Com o prosseguimento de nossa conversa, chegamos até a pergunta 2 com a estudante, onde refletimos se a mesma consegue perceber os conhecimentos da Geografia em seu cotidiano, onde obtivemos um simples e constrangido: “Não consigo... (informação verbal)”. Em nenhum momento foi uma conversa tensa, os alunos sentiam-se importantes por terem sua opinião requisitada. Alguns, inclusive, ofereceram-se para novas entrevistas, e apresentaram grandes expectativas para as oficinas que viriam. Tais entrevistas sempre tinham um ponto alto: a terceira pergunta. Nela, pedíamos, como já indicado na estrutura de nossas entrevistas, que os estudantes nos contassem os elementos que uma aula deveria ter para auxiliar na presença de sentido. Neste momento, percebíamos que os alunos sentiam-se valorizados ao pedirem sua opinião e que, inclusive, gostavam de pensar na dinâmica da sala de aula, e também pensar em suas próprias vidas e gostos, como aparece na resposta da aluna 10: “Tem que ter debate, eu gosto, até porque é o que eu quero fazer, eu quero fazer o curso de Direito, então para mim, uma aula para ser legal tem que ter debate, sobre diversos assuntos... (informação verbal)”.

Trouxemos estas reflexões até esse momento para refletirmos a “Geografia Automática” que encontramos em nossa pesquisa, como indicado pela aluna. Estudar este componente acabou, muitas vezes tornando-se somente uma questão

burocrática de preenchimento de formulários (trabalhos) e reprodução de informações (avaliações). Questionamos: Por que isso acontece? Talvez a falta de clareza epistemológica sobre o nosso objeto de estudo, o Espaço Geográfico, seja uma das respostas.

Um professor que tem claro seu objeto de estudo consegue trabalhar os conceitos e temas que precisa, de modo que estes levem a uma melhor compreensão do que a respectiva ciência se propõe a estudar. Isso mostra coerência e lógica dentro do trabalho da Geografia Escolar, caso contrário, corremos o risco de sermos apenas uma grande disciplina de curiosidades do mundo, correndo o risco de perder sua cientificidade e ainda, não contribuir para a compreensão dos espaços. Podemos questionar: O que é o Espaço Geográfico?

Ao buscar responder essa pergunta, Souza (2016, p. 21) indica que “pode-se dizer que ele corresponde à superfície terrestre. Veremos, contudo, que essa primeira aproximação é muito insuficiente. Se nos limitarmos a ela, deixaremos de perceber diversas sutilezas cruciais”. Será que não temos estudado o Espaço Geográfico também de forma limitada? Nossos estudantes conseguem perceber o objeto de estudo da Geografia, como percebem o de outras disciplinas? Além disso, estudar o Espaço, não significa negligenciar outros conhecimentos, mas buscar novas relações a partir dos conhecimentos de nossa área, como sugerem Costella e Schäffer (2014):

O que se espera do ensino da Geografia é o estabelecimento de conexões viáveis com outras disciplinas na abordagem de temas, unidades, conceitos, informações, bem como a formação de valores e atitudes. A interpretação de fatos geográficos e de suas interligações pauta-se por este propósito, o que implica ensinar a buscar e a tratar informações e não mais reproduzi-las. Por isso, ensinar Geografia é mais do que informar sobre acontecimentos.

A relação com outras áreas só pode acontecer quando conheço bem a que atuo, caso contrário, divagamos em assuntos contraditórios ou sem propriedade. O Espaço Geográfico é dinâmico e exige que nossas aulas acompanhem tamanho movimento, não podemos estudar o mundo estagnados nas mesmas propostas, elas devem buscar acompanhar as próprias mudanças do mundo e, junto com ele, nossos alunos, a fim de que não aconteçam situações semelhantes a relatada pela estudante 11: “É bom quando professora conversa com a gente, conta histórias, explica bem, têm professores que só passa no quadro e passa e passa... Tive uma

professora no 8º ano que só trazia Atlas pra gente todos os dias, então todos os dias a gente fazia um mapa e colava no caderno, desenhava mapa todo santo dia e era meio chato sabe, além de ter muito texto. Tem que ter mais conversa, debate, assim, professor tem que explicar bem e envolver a gente. (informação verbal)”. Além da presença do debate em aula, elemento já amplamente discutido em nosso trabalho, destacamos nessa fala a repetição dos processos como algo presente nas aulas de Geografia. A reprodução única de um mapa, sem maiores problematizações, em todas as aulas, pode nos dar subsídio suficiente para pensarmos o Espaço Geográfico? Não cabe a nós julgarmos o trabalho feito pela professora, o que trazemos aqui é uma reflexão acerca de como estamos trabalhando, ou não, o objeto de estudo de nossa disciplina.

O Espaço Geográfico tem sido palco para discussões acerca de seu aprofundamento. Há quem defenda, partindo da análise de Souza (2016, p. 25), uma análise do conceito a partir dos aspectos naturais, conforme foram os primeiros geógrafos, inspirados nos catedráticos que sistematizaram a ciência. Em outro viés, temos os pesquisadores que sentem-se mais confortáveis com o trabalho a partir do espaço social, essa aparente dicotomia vem sendo discutida e, cada vez mais, busca-se sua superação. Enquanto pesquisadores, é inevitável que tenhamos por vezes, aptidões diferentes ao fazermos pesquisa, algum tema desperte-nos maior interesse, todavia, se caminhamos por uma lógica de pensamento complexa, buscando a superação das “grades” curriculares que nos prendem em um pensamento restrito, não pensamos ser saudável fomentar divisões de saberes dentro de nosso próprio componente.

A clareza conceitual do Espaço Geográfico permite ao professor problematizar o mesmo a partir de uma série de ferramentas e possibilidades, dentre as que damos destaque, está a presença da vida dos sujeitos. O próprio estudo deste conceito nos permite pensar, posteriormente, em outras categorias espaciais que elencamos para trabalhar como a Paisagem e o Lugar. Consideramos, neste sentido, o Espaço Social como uma das formas de pensarmos o Espaço Geográfico, uma vez que ele abrange não só os aspectos físicos do território no qual está inserido como considera as relações entre os sujeitos. Como explica Souza (2016, p. 36):

A moral da história é: se disséssemos que o espaço social (e, por tabela, o espaço geográfico, em geral) corresponde, sem maiores discussões, à superfície terrestre, haveria sempre a possibilidade de se reduzir o espaço à sua expressão material (crosta terrestre e matéria bruta, além das matérias-primas transformadas pelo trabalho em bens móveis ou imóveis). Todavia, verificamos, com a ajuda da ideia de território, que a materialidade não esgota o espaço social, e que as próprias relações sociais são, em determinadas circunstâncias ou a partir de uma determinada perspectiva, espaço – mesmo que a rigor, uma certa distinção entre espaço e relações sociais continue sendo útil e válida.

Consideramos essa dimensão ao trabalharmos com o espaço geográfico até mesmo porque é na relação com o outro em que o sentido também se dá, situação evidenciada pelo número de vezes em que os estudantes indicaram o diálogo como elemento propiciador de sentido na aula. Pensar o Espaço Geográfico é considerar a sua totalidade a partir de suas partes, um movimento complexo, mas fundamental ao professor. Em nossas entrevistas, buscamos apresentar questões problematizantes aos alunos. Alguns critérios estabelecidos: Possuir relação com o cotidiano de nossos interlocutores, um segundo cuidado era que a pergunta tivesse um caráter de desafio, ou seja, que os fizesse buscar uma resposta elaborada para um questionamento, a princípio, simples, pois trazia elementos próximos de suas vivências, por fim, a ideia era abordar o conceito de Espaço Geográfico em sua totalidade, bem como indica Souza (2016), citado anteriormente.

Percebemos certa insegurança dos estudantes ao buscarem resolver os problemas apresentados, já que são habituados, muitas vezes, a uma Geografia de reprodução de fórmulas e conceitos definidos. Dessa forma, utilizar esses conhecimentos para a compreensão provisória de uma realidade significa grande desafio. Como na pergunta: “Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?”. Responde o aluno 1: “Sim, a urbanização no caso, a quantidade de pessoas cada vez mais no mundo, tipo, nascem mais do que morre, daqui uns anos não sei se vai ter espaço para tanta gente. No meu dia-a-dia mesmo... não sei. (Informação verbal)”. É possível perceber que os elementos espaciais trazidos na resposta do estudante, mesmo que em etapa final de sua trajetória escolar, trazem algumas informações dispersas quanto a coerência dos elementos espaciais, ou ainda, quanto a segurança no momento de aplicar determinado conceito no seu cotidiano. Sobre a mesma pergunta, o aluno 6, que também não havia conseguido recordar três temas da Geografia que estudou,

apresenta também dificuldade em estabelecer tais relações: “Pior que não... realmente não... (informação verbal).”

Estamos relacionando a pergunta da Geografia no cotidiano com o Espaço Geográfico, pois entendemos que, uma vez que o estudante possui um conhecimento bem construído de seu objeto de estudo, consegue estabelecer novas relações com o seu cotidiano. Tomemos novamente a ideia dos macroconceitos, ditos por Morin (2015a, p. 73):

Tomemos o amor e a amizade. Pode-se reconhecer claramente bem seu núcleo o amor e a amizade, mas há também a amizade amorosa, amores amigáveis. Há, pois, intermediários, mistos entre o amor e a amizade; não há fronteira clara. Não se deve jamais procurar definir por fronteiras as coisas importantes. As fronteiras são sempre fluídas, são sempre interferentes. Deve-se, pois buscar definir o centro, e essa definição pede em geral macro-conceitos.

A metáfora trazida por Morin (2015a), expressa de maneira didática o que acreditamos ser o trabalho com o Espaço Geográfico. Ao ter seu núcleo conceitual teoricamente esclarecido, conseguimos relacionar com outros elementos, áreas e vivências dos alunos. Quando tratamos deste conceito a partir de uma abordagem complexa, estamos dispostos a fazer um movimento de análise que transite entre o social e o natural, superando tal dicotomia e lendo o tema estudado como um elemento só. Além disso, mesmo que esteja sendo trabalhado por meio da priorização de aspectos naturais ou sociais, salientamos a importância de buscarmos os temas de maneira integrada, fazendo uma interrelação entre fenômenos, caso contrário, podemos levar nossos alunos a decorarem elementos da Geografia, sem considerarmos seus processos de aprendizagem. Sabemos que há temas da Geografia em que, inegavelmente, transitamos prioritariamente, entre o aspecto natural ou social, por mais que sempre busquemos a aproximação entre os espaços.

Percebemos em nossas entrevistas, certa dificuldade em estabelecermos algumas conexões básicas entre elementos de um mesmo tema, como no caso da pergunta que fizemos sobre a relação do calor entre a areia e o mar. Salientamos que, neste caso, não havia ainda maiores aproximações com o meio social, todavia, era importante que os estudantes conseguissem estabelecer as relações entre os elementos. Se aceitamos que o Espaço Geográfico é, como já dito por Santos (2009), um conjunto indissociável de objetos e ações, buscamos sempre que tais

elementos sejam vistos dentro do todo, de maneira relacionada. Tais questões serviram também como métrica para sabermos como os estudantes liam o espaço que habitavam e se, percebiam conceitos geográficos e suas relações nos mesmos, elementos que percebemos certa dificuldade de aparecer nas respostas apresentadas.

Avaliemos, por exemplo, algumas respostas dadas para questões que convidavam a essa preocupação entre elementos do espaço e suas respectivas noções. Quando perguntado: “Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?”, a primeira reação que percebíamos era a de surpresa com a situação apresentada. Muitos nunca haviam percebido tal fenômeno, ou ainda, apesar de notarem, não sabiam explicar por que acontecia. Segundo a fala do aluno 1, do 3º ano do EM: “Por causa do calor durante o dia? Porque durante o dia, conforme o sol... Pode ser uma coisa meio burra, mas será que isso não tem a ver com vulcão ou algo do tipo? (informação verbal)”. Dentro da resposta nos chama a atenção, primeiro, o esforço feito pelo aluno para buscar uma solução, entendemos neste momento que isso faz também, parte do processo de aprendizagem, dentro dos pressupostos da Epistemologia Genética. Ao buscar a solução para o problema, o sujeito teve de organizar novas lógicas de pensamento, trabalhar com as estruturas de conhecimento previamente estabelecidas e buscar ainda, a partir destas informações, possíveis respostas para a situação apresentada.

O sentido para este momento da aula percorre paralelamente esse processo de construção do conhecimento, uma vez que ao aprender, o sujeito vê sentido no que fora proposto e, ainda, estabelece uma nova forma de interpretar uma realidade na qual vive, como no caso da praia, o que justifica a questão da curiosidade que tal pergunta despertava. Será que a escola tem despertado curiosidade suficiente para nossos alunos resolverem os problemas colocados? Ainda, será que temos tido um ensino que busca novas soluções ou seguimos uma lógica de respostas prontas? Pela nossa experiência com as entrevistas, nos parece que há um longo caminho a percorrer no sentido de uma autonomia dos discentes.

Chamamos atenção ainda, pelo aluno “se desculpar” ou amenizar a sua resposta, dizendo que poderia ser “meio burra”. Certamente consideramos o fato de não sermos próximos ao estudante e que ainda poderia haver certo constrangimento sobre uma resposta incorreta (evidenciando a lógica comum na educação do erro

ser algo extremamente grave. O medo do erro, tão presente em nosso sistema educacional, muitas vezes é até incentivado, basta pensar em como a prova é tida, como algo punitivo e não processual. Destacamos ainda, o esforço do aluno para buscar a solução, não tendo necessariamente, coerência quanto aos elementos espaciais, como podemos perceber no estudante que sugere que a causa para os diferentes calores específicos seja a presença de vulcões. Consideremos ainda, dentro dessa discussão, a resposta dada pelo estudante 7, do 3º ano do EM: “Porque pelo que eu sei, quando o clima está frio a água fica mais quente e quando o clima está quente, a água fica mais gelada. (informação verbal)”. A aluna 10, do mesmo nível de formação, fica curiosa com o problema, brinca com a situação, mas também não consegue chegar a alguma consideração sobre o tema: “Já ouvi falar, mas eu perceber nunca percebi, tenho medo da praia de noite (risos). Olha... não sei... (informação verbal)”.

Quanto à leitura do Espaço Geográfico, percebemos que, em grande parte, ela também ocorre por conta do empírico (o que é fundamental), todavia, muitas vezes, sem conseguir fundamentar geograficamente o que o espaço vivido está mostrando (algo que pensamos ainda, poder contribuir a partir da escola). Uma vez que o estudante consegue utilizar o que aprende na escola para estabelecer novas relações e explicar situações que vive, surge um caminho para o estabelecimento de sentido na aula. Tal situação é retratada na fala do estudante 2: “Já percebi isso, mas não sei o porquê. (informação verbal)”. Talvez um elemento para o estabelecimento de sentido nas aulas seja que descubram cada vez mais o “porquê” dos objetos e das ações a sua volta, enfim, o porquê do Espaço Geográfico no qual estão inseridos.

Percebemos certa dificuldade para estabelecer relações entre os elementos, consideramos, ao fazermos as entrevistas, que por estarem nos anos finais de suas etapas de formação, estes poderiam apresentar maior autonomia para estabelecer e resolver tais problemas, algo que ocorreu com dificuldade. Salientamos que esse fato não pode definir se a formação destes estudantes em Geografia tem sido satisfatória, ou não, não é nosso papel avaliar tamanha responsabilidade, o que nos propomos a investigar nesta etapa da pesquisa e que apresentamos aqui, é restrito à capacidade de articulação entre os conhecimentos da disciplina para a resolução de problemas.

O Espaço Geográfico aparece de forma subjetiva em suas falas, o que nos motiva a pensar como estas análises, a *priori*, mais simples, podem tornar-se cada vez mais complexas, como na fala do estudante 2, do 9º ano do EF, quando questionada se conseguia perceber a Geografia no seu cotidiano: “Claro, eu pego ônibus, têm rotas, caminhos, eu uso mapas... Hoje mesmo eu precisava ir em algum lugar e usei o *Google Maps*.” (informação verbal). Os temas da Geografia parecem claros para os estudantes quando trabalhados também em seu âmbito físico, como no depoimento do estudante 12, do 3º ano do EM, ao responder à pergunta: “Dependendo de onde eu estou, consigo perceber, por exemplo, na praia, quando eu vou, se não têm morros lá é porque eu estou na planície. Quando eu estou em um local quente posso perceber um clima mais quente ou árido. No meu dia-a-dia assim percebo mais os morros. (informação verbal)”.

A reflexão nos parece estar na capacidade, ou não, de estabelecermos relações entre os objetos e ações que são apresentados, considerando o que foi estudado e construído com os estudantes. O desafio que surge a partir disso é pensarmos metodologias que tornem tais conceitos, muitas vezes abstratos, próximos de quem estuda. Foi isso que nos motivou a elaborarmos oficinas complexas em seu planejamento, mas de aplicação simples, considerando que independente de estrutura escolar, a lógica estabelecida pela metodologia da aula perpassasse tanto elementos para a construção de conhecimento, como para a percepção de sentido por meio dos pilares da Logoterapia. Partindo dessa lógica, uma vez que problematizamos o macroconceito “Espaço Geográfico”, pretendemos trazer a seguir, em síntese e respeitando o Princípio Circuito Recursivo, outros dois conceitos, que escolhemos trabalhar em nossa pesquisa e que nos auxiliam para pensarmos os espaços.

5.3.2 Lugar: A escola como um espaço de pertencimento

Dentre os pontos interessantes que avaliamos quanto a nossa presença na escola, foi analisá-la dentro do ponto de vista espacial. A escola é, como já refletido neste trabalho, também Espaço Geográfico. Há nela uma tensão e dinamicidade típica dos locais que recebem sujeitos de diferentes contextos e ainda, onde transitam os jovens. Neste sentido, gostaríamos de dedicarmo-nos um pouco mais sobre o conceito de “Lugar”. Já aprofundamos teoricamente sua complexidade

também dentro do capítulo teórico-metodológico, neste momento gostaríamos de pensarmos o mesmo a partir do nosso contato com os estudantes e suas relações de pertencimento, ou não, com os espaços nos quais frequentam, seja a escola ou ainda o seu próprio município, (re)pensado por meio das problematizações e das oficinas.

Considerando as principais reflexões que se fazem acerca deste conceito, tomemos como referencial e como fio-condutor desta retomada o que nos traz Souza (2016, p. 111), autor que tem nos servido como nosso “guia-turístico” dentro dessa viagem que consideramos ser a releitura dos conceitos para a posterior análise de nossas oficinas. Neste sentido, o autor indica:

Pois bem: no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais *imediatamente* perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas com a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado, marcadas por aquilo que TUAN (1989) chamou de “topofilia” (e, por que não acrescentar, antes por “topofobia” que por “topofilia” em certos casos).

A dimensão cultural-simbólica que forma a identidade dos sujeitos perpassa suas experiências com os lugares, o período de Viktor E. Frankl nos campos de concentração auxiliou na formação de seu pensamento, mas antes, (trans)formou o sujeito psiquiatra que entrara naquele ambiente de campo de concentração sem as dimensões do que vivenciaria a longo daquele árduo período. O contato com os espaços modifica os sujeitos de tal modo que, a partir das experiências vividas, pode-se adquirir um novo significado para este espaço, desenvolvendo noções de pertencimento e de formação de identidade a partir daquele ambiente. O Lugar torna-se, nesse sentido, algo dotado de particularidade e de vida, passa a ser ele próprio, ambiente presente de sentido para o sujeito que nele estuda e vive.

Quando retomamos os pilares da Logoterapia, percebemos que o processo de transformação de um espaço qualquer para um Lugar, pode ser avaliado também a partir dos pilares desta linha de pesquisa. Um Lugar, espaço de pertencimento dos sujeitos, pode chegar a esse patamar a partir da criação, da vivência e das atitudes que se vivem, tomemos como exemplo o espaço escolar, entendido como espaço de proximidade para muitos estudantes que trabalhamos.

A escola é (ou deveria ser), espaço de criação. Talvez seja um dos primeiros locais onde os sujeitos podem manifestar as suas impressões sobre o mundo por meio de trabalhos que os motivem a construir novos produtos. Salientamos que a criação não precisa, considerando o contexto escolar, necessariamente estar vinculada a algum componente específico, mas também a eventos, gincanas, competições e olimpíadas que promovem o desequilíbrio cognitivo a partir da resolução de problemas apresentados, tendo de criar soluções. O próprio espaço da escola é também de criação, visto que em muitos casos (e tivemos a felicidade de encontrar essa realidade na escola de nossas oficinas), são os próprios estudantes que modificam o ambiente, inserindo nele seus “estilos”. Se consideramos toda a criação que um estudante passa (ou deveria passar), durante o espaço-tempo que convive na escola, podemos inferir que pelo pilar da criação, ele possui instrumentos suficientes para dotar aquele espaço de sentido, algo ainda potencializado pelos pilares da vivência e da atitude.

Quanto ao pilar da vivência e sua relação com a escola, pensamos que a sincronia entre vida e escola esteve presente durante toda a “viagem” que fizemos até aqui, sendo a aproximação com a vida, um dos temas mais caros a nossa pesquisa. Gostaríamos de considerar ainda, pensando no todo que envolve a escola, como este espaço faz parte da vivência destes sujeitos, justificando sua aproximação nas emoções geralmente vistas nas formaturas de Ensino Médio. A presença de sentido por meio dos três pilares da Logoterapia, ideia que defendemos neste trabalho, encontra abrigo ao avaliarmos o espaço escola, também de sentido para os alunos, sendo palco de experiência dos critérios sugeridos para o sentido. Complementa essa tríade, o pilar da Atitude, elemento que destacamos dentro do período escolar, por ser nele onde a maioria de nossos estudantes desenvolve e vive com intensidade.

A escola propicia o encontro e a formação das primeiras opiniões, independente, reiteramos, dos debates dos componentes. A própria instituição, por ser, de modo geral, o primeiro contato do jovem com outras pessoas, acaba sendo também espaço de formação de competências de relação e de inteligência interpessoal. Sobretudo no período da adolescência, onde focamos nossa pesquisa e preocupamo-nos quanto a concepção da vida e seu entendimento por estes jovens. Sobre esta etapa, Crestani (2016, p. 43) ao trabalhar sobre a tomada de decisões e como estas situações colocam-se aos jovens atualmente:

São incontáveis as possibilidades de toda a pessoa desenvolver seu processo de identificação, fazer suas escolhas e eleger seu caminho. Os convites, as oportunidades, os apelos e as insinuações procedem de todos os lados e a qualquer momento. Todos eles, de uma forma ou de outra tocam o coração humano. Cabe à pessoa fazer suas escolhas. Cada pessoa elege sua forma de estar no mundo com a totalidade de seu ser.

Dentro deste contexto de incontáveis possibilidades está a escola, sendo o ambiente de contraste de opiniões, da defesa de ideias, das primeiras tomadas de decisões e, com elas, suas consequências. O pilar da Atitude transpassa todas as disciplinas; ele está presente na relação entre os colegas, nas negociações com os professores, no debate, na liderança escolar, nas apresentações de grupo e nas investigações científicas.

Percebemos que a escola pode ter potencial para ser um espaço de sentido para seus estudantes, criando possibilidades para a construção de identidades, repleto de sentido. De certa maneira, um ambiente onde cada sujeito apropria-se, segundo suas próprias experiências e contextos, correlacionando sua vida com as experiências escolares. O Lugar de pertencimento para nossos estudantes, em muitos casos, é a própria escola, onde avaliam sua vida e sua leitura de mundo a partir dela e de suas experiências, o professor de Geografia tem condições de aprimorar esta reflexão do aluno, uma vez que possui competências para problematizar o espaço e, ainda buscar a relação do mesmo com a formação da identidade dos sujeitos.

Quanto às relações espaciais, nos parece que nossos estudantes, apesar de já possuírem condições de trabalharem com abstrações e problematizações complexas, valorizam e se interessam por questões concretas e temas de fácil percepção. Dentre os conceitos espaciais que destacamos em nossas oficinas como uma das mais trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes foi o conceito “Paisagem”, abordado a seguir, ainda em nosso movimento de síntese e retomada dos conceitos.

5.3.3 Paisagem: O sentido por meio das percepções e do (re)conhecido

Durante o nosso período de “viagem”, apoiamo-nos na sustentação epistemológica que trazem os nossos conceitos. São eles que servem como pontos de referência ao transitarmos por caminhos que muitas vezes não conhecíamos. Faz

parte inclusive de um trajeto, observarmos os locais por onde passamos, lermos os ambientes por meio de nossas percepções, ou seja, considerarmos nas experiências rápidas dos deslocamentos, as sutilezas que o espaço nos conta em seu silêncio. Gostaríamos de dedicar também em nossa viagem teórica, um momento para pensarmos na Paisagem como potencializadora do sentido nas aulas de Geografia, junto com as contribuições da Logoterapia e outros conceitos, já abordados anteriormente.

Quanto ao conceito de Paisagem, partindo da ideia do Princípio Circuito-Recursivo, pretendemos retomá-la em síntese, para em seguida, pensarmos as experiências que tivemos nas entrevistas e nas oficinas com os estudantes. Tomemos como ponto de partida para essa retomada, o que nos traz Souza (2016, p. 46), dentro de uma análise inicial sobre esta categoria:

A paisagem é uma forma, uma aparência. O conteúdo por trás da paisagem pode estar em consonância ou em contradição com essa forma e com o que ela, por hábito ou ideologia, nos “sugere”. Uma paisagem meio “bucólica”, dominada pelo verde de matas residuais ou mesmo de pastos com algumas cabeças de gado, em uma franja-rural-urbana (também chamada de espaço periurbano – mas não confundir com o conceito de periferia urbana propriamente dito) parece indicar que estamos em presença de um espaço rural. Porém, será assim mesmo? O olhar pode não revelar, mas uma pesquisa baseada em entrevistas (ou distribuição de questionários) e consultas a documentos diversos poderá revelar que, apesar das aparências, a lógica de uso do solo é, há bastante tempo, urbana.

Somos provocados pelo autor a (re)pensarmos o conceito de Paisagem que acabamos tornando, muitas vezes, uma sentença da sala de aula. Neste sentido, a Paisagem não deixa de ser uma categoria do Espaço pautada pela observação, todavia, tal análise deve pressupor também, a leitura dos códigos não mostrados pelo nosso olhar, ou ainda, o “silêncio” que escondem os espaços, tal qual um estudante, dito como “problema”, por ser inquieto, mas pode carregar consigo processos de vivências que em um primeiro momento podem não estar sendo considerados.

Não obstante, não podemos desconsiderar a importância do processo de observação para o ensino de Geografia, habilidade inclusive, que parece estar cada vez mais negligenciada em nossos estudantes, uma vez que o olhar para a rua dá lugar aos *smartphones*. Enquanto professores de um componente que parte seu estudo da leitura de mundo, assim como um professor de Língua Portuguesa incentiva à leitura e escrita, o de Matemática ao pensamento lógico, o de Educação

Física aos exercícios físicos, acreditamos que nós também devemos instigar para a leitura dos diferentes espaços. Para isso, é fundamental o trabalho com a Paisagem, sendo ela um instrumento de análise complexo, mas ao mesmo tempo lúdico, podendo ser trabalhada em todas as idades, uma vez que um “olhar guiado para a rua”, pode proporcionar “desacomodações” intelectuais, instigando a curiosidade e favorecendo a construção de conhecimento posteriormente. Quanto a Paisagem e sua relação com o Espaço Geográfico, Costella e Schäffer (2012, p. 51) inferem:

Os quadros que compõem um espaço caracterizam uma paisagem. Eles não são estáticos e isolados, mas contínuos, contêm vida, movimento. O conceito de paisagem é importante para compreender as temporalidades, desenvolver a competência da representação espacial e estabelecer vínculos de pertencimento e identidade.

Tais quadros de percepção aparecem atrelados a leitura da realidade na qual estes estudantes convivem. Observação, por exemplo, que pode ser retratada a partir da análise dos aspectos físicos, onde a Paisagem aparece de modo mais claro como na fala do estudante 13, do 9º ano. Este, quando cita os elementos que podem contribuir para uma aula com sentido, destaca a importância da imagem nesse processo, bem como um professor com clareza metodológica, deixando os objetivos claros do que pretende trabalhar, segue o relato: “Eu acho que uma coisa que te chama atenção é quando tu mostra aquela coisa, não quando tu só fala, por exemplo, vou falar uma coisa que aconteceu, mas se tu não mostrar aquela coisa, não funciona. Por exemplo, vou mostrar uma marcha que teve em Porto Alegre, eu só falei da marcha, mas se eu já mostrar uma foto e o porquê teve aquela marcha... entendeu? Trazer o porquê dela e trazer algo com gosto, que faça as pessoas participarem e estarem impressionado com aquilo que tu tá vendo, então acho que imagens trazem um gosto de “quero mais”. Tem que ter imagens e um conteúdo objetivo. A palavra objetivo eu aprendi muito porque é quando tu explica alguma coisa e geralmente a gente explica curto, não se fala muito, tu mostra uma imagem, mas já fala logo o que é aquela imagem, é objetivo. Quando tu traz objetividade, tu traz interesse na objetividade... Deixa eu ver como posso te explicar... tem que ser objetivo porque se tu dá muita volta às vezes tu te perde... Por exemplo, na Matemática... se tu fica muito na teoria, tu já não entende, então acho que quando tu vai mais ao objetivo, onde tu quer chegar, tu traz a teoria, mas traz também uma objetividade. Como um exemplo... O que que é um relevo e para que o relevo serve?

Tu traz o que é e já trouxe para que ele serve e traz ainda uma exemplo do que tem hoje em dia, que é perto. Eu mostrei o que é (foi curto), mostrei como é que é (através de uma imagem) e depois encaixei na sociedade, como isso está no dia-a-dia. Não consigo perceber isso nas aulas (informação verbal).”

Destacamos, nesta fala do aluno, duas questões. A primeira, o potencial que possui a imagem dentro do processo de aprendizagem. Entendemos a mesma como polissêmica, capaz de retratar, por meio de seus signos, diversas possibilidades de reflexão. Ao observarmos uma Paisagem, não somos apenas nós que o fazemos, entre a “lente” de nossa análise de mundo estão também nossas experiências, nossas culturas e a formação de nossas identidades. Fomentar essa discussão junto aos alunos nos convida a ter uma outra perspectiva sobre o que é perceptível.

Outro ponto que destacamos da fala deste estudante, foi sua sensibilidade ao analisar sua participação no mundo e o modo como interage no mesmo. O estudante, ao refletir a partir da terceira pergunta, se conseguia perceber os conteúdos da Geografia no seu cotidiano, após ter comentado sobre as Paisagens, os aspectos visíveis da Geografia, atenta-se para uma outra questão, ao citar os três temas que lembra ter estudado em Geografia, cita: “Estudei em Geografia alguns estados, lá pelo 5º ano, agora a gente tá vendo um pouquinho e que faz parte da Geografia a questão do racismo, preconceito, a sociedade, isso faz parte da Geografia, acho que são essas duas coisas que me marcam. Os estados é bom aprender porque faz parte do Brasil, nosso país, nossas capitais, lembrei agora do relevo também, os montes, porque tem eles. O preconceito e o racismo é importante aprender porque existe, injúria racial... (informação verbal)”.

Na continuidade, ao ser questionado se conseguia perceber os elementos da Geografia em seu cotidiano, o estudante indica: “Algumas coisas sim e outras não, por exemplo, o tema desse ano que é preconceito, consegue relacionar melhor porque tu vê todo o dia... existe todo o dia... Agora estados e relevos não é uma coisa que tu vê todo o dia... às vezes no meu trabalho vejo algo de estados, mas não é tanto (informação verbal)”.

O aluno 13, comunicativo e disposto a conversar sobre o ensino (algo que segundo ele, despertava interesse), na continuidade de seu relato, traz uma percepção que toca profundamente dentro do processo de nosso trabalho, servindo como momento de incentivo em nossa viagem, como um oásis que se encontra em meio ao deserto que parece ser o sucateamento da educação pública. Oásis de

água amarga, que somos obrigados a tomar para seguir, uma vez que demonstra em sua fala, a naturalidade de ter que lidar com o preconceito. Partindo dessa reflexão, questionamos: É possível dar sentido a uma aula partindo apenas do âmbito visual? Há subjetividades, contrariedades e silêncios nos espaços que estudamos nas Paisagens? Pensamos que sim, e ter essa relação clara contribui, tanto para o estudo de nosso objeto de estudo maior, quanto para o próprio conceito do referido conceito espacial, como colocam Costella e Schäffer (2012, p. 51):

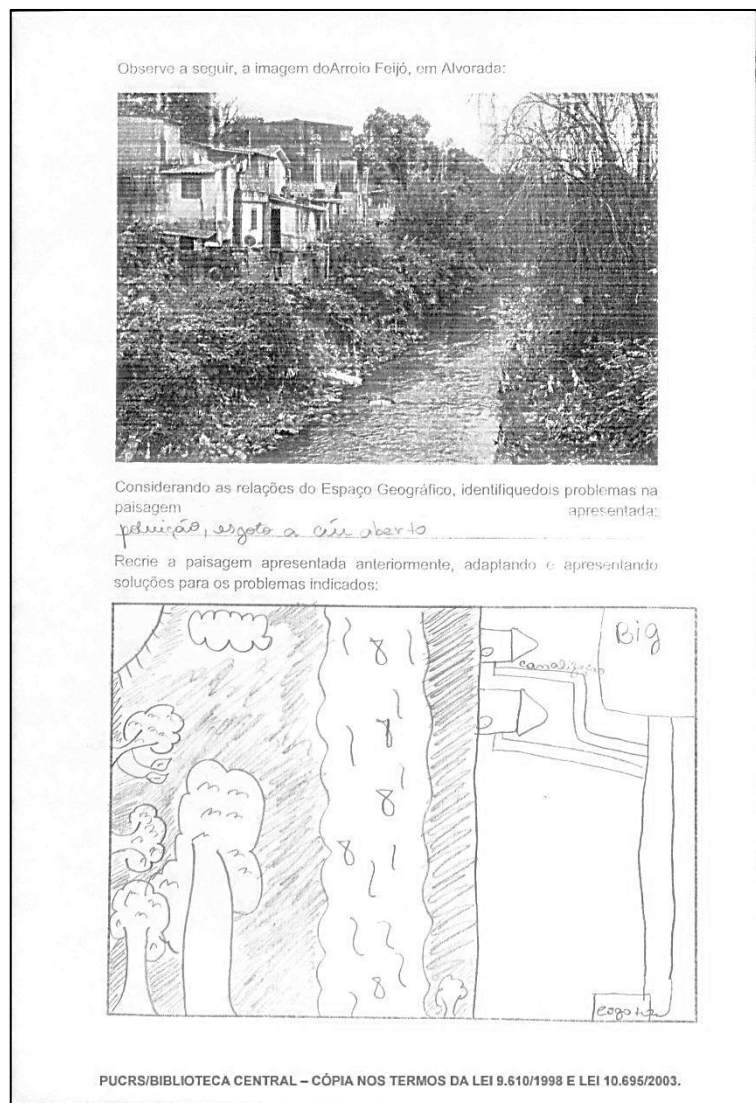
A Geografia é a ciência da representação espacial, e as paisagens compõem esse quadro, explicam os acontecimentos relacionais, promovem a reflexão espaçotemporal. Quando estamos próximos a uma realidade, o que pode ocorrer pela apresentação de uma imagem ou pela projeção de um curta-metragem, como Ilha das Flores, a interpretamos de forma subjetiva. Isso significa que, ao pensar em paisagens, cada aluno constrói as relações possíveis entre o que tal realidade apresenta e os conhecimentos prévios que detém. A memória do aluno é diferente da que, muitas vezes, pensamos que ele possa ter. Um professor precisa lidar com diferentes representações, investindo na discussão do que é representado para que o aluno desenvolva pensamento complexo.”

As autoras trazem, dentro dessa perspectiva, o que pensamos ser uma das maneiras mais competentes no viés de propiciar sentido em sala de aula. Sugerem, elementos que consideramos essenciais para elaborarmos novas metodologias que abarquem o referido conceito de uma maneira que tenha sentido para o estudante e para o professor, ambos com possibilidades de aprender e ensinar. Sobretudo dentro do aspecto de aproximação com a realidade, atrelado a potencialidade das ferramentas imagéticas, as possibilidades de encontro com os pilares da Logoterapia sugeridos nessa pesquisa, encontram respaldo para aprofundamentos e possibilidades de pensar o espaço-mundo por meio do que se percebe do mesmo. As escalas locais nesse momento funcionam como pontos de partida para outros possíveis temas da Geografia que o professor pretende abordar.

Destacamos, nesse sentido, o interesse demonstrado pelos alunos para os trabalhos que envolviam questões do município no qual estavam inseridos, como o caso de Alvorada/RS, local onde aplicamos nossas oficinas. Em nossa oficina 2, apresentamos algumas paisagens da cidade que indicavam certas dificuldades, logo a turma se envolveu para descobrir quais eram os locais e analisar o que estava sendo proposto, posteriormente, atentaremos para cada oficina, porém, segue um exemplo das produções feitas, onde a preocupação com a Paisagem e sua (trans)formação tornou-se fio-condutor para a construção de conhecimento. Este

fator, juntamente com a contextualização do trabalho, auxiliou, conforme análise dos produtos e entrevistas posteriores, na reflexão da presença de sentido nas aulas. Podemos conferir um exemplo da produção dos estudantes na figura a seguir, produzida por uma aluna do terceiro ano do EM:

Figura 4 – Oficina 2 – Estudante 1



Fonte: Estudante 1 (2017).

Quando convidamos a refletir sobre algumas paisagens de seu município, despertou interesse na estudante pensar locais próximos de suas moradias, problemas que convivia diariamente ao ir para a escola ou enquanto transitava pela cidade. Ao identificar a região da cidade no qual a foto estava inserida, a turma se interessou em investigar os problemas apresentados, problematizar e, posteriormente contribuir para a mudança das paisagens.

Nota-se, no trabalho apresentado, a sugestão de cuidado ao meio-ambiente, uma vez que a paisagem original apresenta a degradação do Riacho Feijó, na divisa de Alvorada/RS com Porto Alegre/RS. Reiteramos o que tratamos anteriormente: precisamos “escutar” o silêncio que essa paisagem nos evoca. Questionamos a condição de vida das pessoas que moram às margens do riacho, qual é o papel do supermercado presente naquela região e indicado pela aluna, o que poderia ser melhorado na entrada do município, bem como a influência do riacho no contexto social/natural daquela região. Avalia-se a preocupação de temas transversais e que perpassam a Geografia, como a manutenção do meio-ambiente e a apresentação de soluções por meio do saneamento básico (nota-se, em seu desenho, a canalização do sistema de esgoto), sugerindo alternativas para transformar a realidade apresentada no início da tarefa e de convivência contínua daqueles sujeitos..

Quanto ao trabalho apresentado, percebe-se, por exemplo, a presença da vivência da estudante ao colocar particularidades daquela região em seu desenho, mesmo não aparecendo na paisagem original apresentada. Estar consciente do problema, pôde contribuir na busca de soluções dos desafios propostos, auxiliando em sua criatividade (Criação). Nesse sentido, a atitude aparece em todo o processo criativo, sendo necessário um olhar crítico desde a constatação das reflexões feitas até pensar nas causas e consequências da situação apresentada, bem como nas melhorias que podem ocorrer na mesma.

A análise cuidadosa da Paisagem é necessária. Pensar seus detalhes, onde está inserida e seu contexto dão subsídios para resolver o problema que se pede – para isso, as formas, as funções e os planos das Paisagens articulam-se de maneira orgânica junto com a mediação do professor.

Partindo da retomada de nossos principais conceitos, onde abordamos suas concepções teóricas à luz de teóricos da Geografia e das próprias falas dos alunos, podemos seguir nossa viagem, avaliando os produtos de nossas oficinas, em um movimento do princípio Dialógico da Complexidade de Morin (2014). Tal lógica de compreensão nos leva a superação de dicotomias, aprofundando nosso olhar diante do que é proposto e dos resultados obtidos. Neste sentido, não é nossa intenção apenas julgar se um aluno foi “bem” ou “mal” nas tarefas propostas, mas avaliar o processo que foi desenvolvido com os estudantes, desde nosso período de entrevistas até a aplicação destas práticas, dedicando um olhar atento para a

presença dos três pilares: Criação, Vivência e Atitude, onde investigaremos a presença, ou não, de sentido, nas atividades propostas.

Consideramos essa pesquisa como uma viagem, convidamos o leitor neste momento, a nos acompanhar em um caminho de reflexão onde poderemos avaliar alguns dos principais pontos que motivaram os nossos primeiros passos, a busca da presença de sentido nas aulas de Geografia. Durante todo esse trajeto, fomos agregando em cada parada (capítulo); novas bagagens, para analisar e identificar se os pilares da Logoterapia que sugerimos para favorecer a presença de sentido nas aulas podem coexistir com os conceitos da Geografia que nos propomos a trabalhar nessa pesquisa.

5.4 O SENTIDO E A GEOGRAFIA NAS OFICINAS: UM OLHAR PARA O TRAJETO PERCORRIDO

O processo criativo dos alunos pode dizer muito a respeito do modo como estes trabalham. Quando convidamos para a criação de um Espaço Geográfico em um painel, a partir de alguns critérios, a primeira reação demonstrada pela turma foi de resistência, neste sentido, é importante colocarmos o contexto no qual a escola estava inserida. As nossas práticas ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2017, período em que, de maneira concomitante, tivemos a greve do magistério público no Rio Grande do Sul, movimento social no qual metade do corpo docente da escola estava envolvido. Salientamos que consideramos de fundamental importância a consciência crítica acerca da situação educacional de nosso país e, nesse caso, também do estado. Além disso, acreditamos em uma educação que, além dos meros discursos demagógicos de valorização do professor e da educação, emitidos de palanques longe da sala de aula, consideramos importantes esses movimentos que “nos fazem descer do palanque” para pensarmos ações de valorização para com um ensino de qualidade.

Neste sentido, nosso “tom” é em forma de contextualização e não de crítica, afinal, não podemos desconsiderar que tal fato modifica, de certa maneira a rotina dos alunos. Havia, portanto, dias que fazíamos alguns acordos (como a presença de lápis de cor para a confecção dos painéis) e no dia combinado, o horário da escola havia mudado, não tendo mais nossa aula no dia determinado.

Além disso, notamos que, de modo geral, havia entre os alunos um certo “estado de descanso”, uma vez que, pela rotina turbulenta da escola, não estavam tendo aulas como antes, tendo muitos períodos livres ou de alguma atividade pontual no livro didático, de realização facultativa. Dentre nossas estratégias pedagógicas, portanto, estava a aplicação técnica, como planejado, dos momentos iniciais desequilibrantes, onde, acreditamos, auxiliou sendo o momento do despertar à curiosidade, fazendo-os querer participar do que era proposto e “descobrir” as possíveis resoluções diante dos problemas que eram colocados. Logo, acreditamos que muito além de uma “Educação Bancária”, como sugerido por Freire (1996), onde o sujeito estuda algum tema somente porque receberá uma pontuação, uma aula que possua uma “Logogeografia”, ou seja, a percepção de sentido na proposta de encontro motiva o estudante a ir além de um simples registro burocrático escolar, o incentiva a querer estudar porque aquela aula pode dialogar com ele, sujeito que também quer falar e ser ouvido.

5.4.1 Atividade 1: O painel geográfico

Contextualiz(ação): O Painel Geográfico consistia na problematização da formação dos espaços e de suas transformações. Inicialmente, foi dada uma folha A4 em branco para cada aluno e este, a partir de determinados critérios, constituiu um espaço natural, baseado em sua criatividade e em suas vivências.

Posteriormente, pedimos que, partindo do espaço natural, os alunos criassem uma cidade, sendo coerente com o espaço feito antes (os diferentes relevos, os cursos de água, a vegetação, os recursos minerais). Deste modo, foi necessário pensar sob duas lógicas: a primeira, quanto à coerência do espaço natural como um todo e em um segundo movimento, a aplicação de uma cidade a partir daquele ambiente, também respeitando as interações entre o espaço natural e o modificado. Toda essa construção levou a um debate sobre os aspectos sociais da cidade que fora pensada, onde os estudantes puderam contribuir por meio de discussões, quais as estratégias que teriam para combater problemas sociais que parecem já arraigados em nossa sociedade e que muitas vezes, pelo senso comum, acabamos, não buscando novas alternativas de soluções.

Utilizamos como inspiração para essa atividade, a preocupação de Santos (2009) para entender e considerar o Espaço Geográfico como também

(trans)formador da natureza, como um sistema de objetos e ações que se articulam para a criação de novas realidades, escalas de análise, entre outras transformações. Recorda o autor:

Sem dúvida, o espaço é formado de objetos, mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados (adicionados) segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço se assegura à continuidade (SANTOS, 2014, p. 40).

Quando o autor indica a instalação dos objetos no espaço, juntamente com a realização das ações ao longo do tempo, nos leva a refletir dentro da lógica dos espaços-tempos. Era justamente a partir dessa perspectiva que nossa oficina se movimentava, pautando do Princípio Circuito-Recursivo, onde o próprio fazer reflexivo sobre o Espaço Geográfico tornou-se uma ação em nós, pesquisadores, nos alunos, e na própria escola, todos objetos do mesmo espaço.

Movimentamos nossa prática com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e duas turmas de 3º ano do Ensino Médio (EM), traremos a análise da experiência a seguir, articulando com algumas produções que nos trouxeram algumas inquietações. A escolha destes painéis para compor o nosso texto deu-se de maneira aleatória, a quantidade dos produtos escolhidos ocorreu até o momento em que atingimos a saturação das análises e relações com nossas concepções teóricas abordadas nesta pesquisa.

9º ano do Ensino Fundamental

Nas turmas de 9º ano do EF, percebemos o pilar da Criação como algo presente em todos os trabalhos, ambas as turmas que encontramos eram agitadas, porém, bastante participativas. Desde o período das entrevistas, demonstravam a necessidade do desafio em aula, algo que foi encontrado na oficina de construção dos espaços naturais.

Nota-se, a partir da análise de suas produções que suas noções espaciais estão em níveis diferentes, quando propomos a criação dos espaços naturais, uma de nossas preocupações era avaliar a capacidade do estudante articular os conhecimentos construídos ao longo de seu período escolar e, identificar as etapas de lógica espacial que estavam trabalhando. Percebemos, sobretudo nas turmas de

9º ano do EF que ainda existe, ao pensarem em croquis sobre o espaço, a ideia de um desenho livre de paisagem, mesmo que a atividade, conforme explicitado anteriormente, tenha sido cuidadosamente orientada. Segue o exemplo da produção 1, feita pela Estudante 1, sujeito dedicada ao que é proposto:

Figura 5 – Oficina 1 – Produção 1 – Painel 1/A



Fonte: Estudante 1 (2017).

Consideramos toda avaliação como um momento pontual dentro de uma lógica do ensino que deveria, *a priori*, ser processual. Logo, conseguimos, a partir da produção apresentada, investigar algumas questões do processo de ensino-aprendizagem. Identificamos, pensando no conceito de Espaço Geográfico, o desordenamento dos objetos propostos para estarem no painel, percebe-se inclusive, certo esforço por parte da estudante para aproximar em seu painel, elementos que possuam certa afinidade, como a mata próxima aos cursos de água, ou ainda, a relação entre a vegetação e os tipos de relevo, todavia, ainda de maneira desordenada. Quanto a produção de elementos no croqui, notamos a variação de escala entre um objeto e outro, tomemos como comparação a flor perante a árvore, possuindo praticamente o mesmo tamanho. Sobre sua distribuição, nota-se como a relação projetiva da estudante ainda precisa ser desenvolvida, uma vez que a visão oblíqua e vertical do croqui se confunde. Quanto

às construções da noção de espaço, retomemos a síntese feita por Castrogiovanni (2014, p. 14):

A construção da noção de espaço requer longa preparação e está associada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo. O espaço apresenta-se para a criança, do nascer aos dois anos, mais ou menos, como sendo o espaço da ação. É o espaço vivido, construído pelos deslocamentos, através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc.

Neste sentido, o mesmo autor, como se analisando a produção de nossa estudante, esclarece, a partir dos pressupostos de Piaget e Inhelder, a etapa da relação projetiva, indica:

Relações projetivas são as que permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Inicialmente, o ponto de referência está centrado na própria criança, aos poucos é transferido para outras referências, ou seja, ocorre a descentração (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 17).

Destacamos para a importância da coordenação entre os objetos, sistematizados a partir de sistemas de referências, orientado pelo ponto de vista do observador, elementos que não aparecem claros na produção 1. O que nos leva a questionar em qual etapa das relações espaciais, nossa estudante se encontra, dedicamos um olhar atento para a etapa anterior à projetiva, que denominamos de topológicas, é nela que estabelecemos nossos primeiros contatos com o espaço, ainda segundo Castrogiovanni (2014, p. 15):

São consideradas as mais importantes, pois delas derivam posteriormente as relações projetivas e euclidianas. São limitadas às prioridades inerentes a um objeto particular, sem que intervenha a necessidade de situar este objeto em relação a um outro, seja em função de uma perspectiva ou de um ponto de vista particular, seja em função de um sistema de eixos ou coordenadas. São as deformações do espaço não influenciadas por deformações contínuas.

Tais relações espaciais apresentam ainda forte aproximação com o próprio sujeito, indicando um período onde a percepção se dá, principalmente, a partir de sua própria observação, revelando um egocentrismo que ao longo de diferentes problematizações, vai capacitando o sujeito a analisar o espaço, além de si mesmo, desenvolvendo sua capacidade de análise projetiva. Uma vez que o sujeito encontra-se operando dentro da lógica espacial projetiva, a partir de situações

desequilibrantes com o meio, partimos para a lógica das projeções euclidianas, para estas, pedimos o auxílio novamente de Castrogiovanni (2014, p. 19) para, em um movimento de síntese a partir das etapas anteriores, indicar que:

A construção do espaço euclidiano é simultânea a do espaço projetivo. A conservação das distâncias e das superfícies implica a reciprocidade ou a simetria da perspectiva. As primeiras evidências das relações euclidianas ocorrem nas primeiras conquistas da atividade perceptiva, como as primeiras constatações de grandeza e de forma pela criança, e já são organizadas em nível da inteligência sensório-motora (permanência do objeto ausente, por exemplo), mas permanecem intuitivas, sujeitas às deformações geradas pelo caráter estático e irreversível das representações imagináveis.

Uma das possibilidades para o desenvolvimento ou não dessas projeções espaciais e para a dificuldade na problematização e ordenamento espacial, talvez esteja vinculada ao deficiente processo de alfabetização cartográfica que os estudantes recebem durante seu período escolar, assunto já debatido em nosso trabalho. Neste sentido, quando estão perante um problema de lógica espacial, pelo fato de poucas vezes terem possibilidades de resolverem situações neste sentido, apresentam dificuldade, pois ainda não acomodaram/assimilaram conhecimentos e/ou desenvolveram competências e habilidades que os preparassem para a construção dessas projeções.

Sobre alfabetizar cartograficamente nossos estudantes, pensamos que é uma necessidade além do que simplesmente “defender” nossa ciência, mas um alerta para uma lacuna histórica em nossos currículos e que gera prejuízos quanto ao processo de formação na educação básica. Nossas entrevistas auxiliaram, neste sentido, na percepção dessas lógicas espaciais deficientes. Encontramos no 3º ano do EM estudantes que não conseguem perceber e/ou aplicar a Geografia, um componente presente em todos os seus anos escolares (mesmo nos iniciais) com elementos dos seus cotidianos, indica que há pontos a serem discutidos e melhorados, em todos os níveis de ensino. Todavia, salientamos que o cuidado com a aprendizagem espacial, se iniciada desde o começo da aprendizagem formal do estudante (e até mesmo antes dela), auxiliam nos processos posteriores, como indica Castrogiovanni e Costella (2007, p. 32):

Alfabetizar cartograficamente não consiste em desmistificar as noções de representação do mundo através de imagens ou mapas, mas, sim, construir noções através de propostas de ações concretas – oficinas, que permitam

uma interpretação espontânea dos sinais gráficos, os quais representam um mapa e a organização dessas representações de maneira coerente, dentro de uma perspectiva do ponto de vista de cada mapeador.

Inspirados pelas contribuições dos autores, buscamos também trabalhar por meio dessas oficinas, as possibilidades destes sujeitos serem também mapeadores. Destacamos que o ato de “mapear” um espaço a partir dos seus conhecimentos prévios em Geografia também é um ato de criação, corroborando com os nossos pressupostos da Logoterapia. Para esta prática, devemos estar atentos ao espaço trabalhado, de maneira que possamos conseguir relacionar os diferentes elementos espaciais para as transformações que serão pedidas, como no caso da instalação da cidade no espaço criado, como podemos observar no painel de sequência daquele anteriormente citado:

Figura 6 – Oficina 1 - Painel 1/B



Fonte: Estudante 1 (2017).

Percebemos, na figura 6, de inserção da cidade, características semelhantes da figura 5 (e não poderia ser diferente, visto que estamos trabalhando em sequência), mas é interessante observar a reprodução de algumas ações, mesmo em um novo desafio apresentado, o que evidencia a sua lógica do pensar e seu padrão de trabalho com o espaço. Aparecem aqui, novamente, elementos como a difusa distribuição dos elementos no espaço, a dificuldade da projeção vertical dos elementos do mapa, articulando com um olhar horizontal dos elementos. Além disso,

quanto à coerência de transformação espacial, algumas modificações são deixadas de lado. Percebe-se, por exemplo, a inversão do curso do rio (antes para a esquerda, agora para a direita), há ainda, incoerências urbanas claras, como a estrada que liga uma indústria até o rio principal da cidade, porém, a rua termina no curso de água, não indicando menor ligação com outros pontos e, ainda, isolando a prefeitura em um dos “cantos” da cidade. Há também uma má distribuição das casas, isoladas em um pequeno perímetro e reduzidas a somente 4 residências.

A seguir, dois exemplos de painéis com características semelhantes às do anterior para darmos atenção a mais alguns detalhes:

Figura 7 – Oficina 1 – Painel 2/A



Fonte: Estudante 2 (2017).

Na figura 8 temos de maneira modesta e lúdica, o cuidado para com a adaptação da natureza.

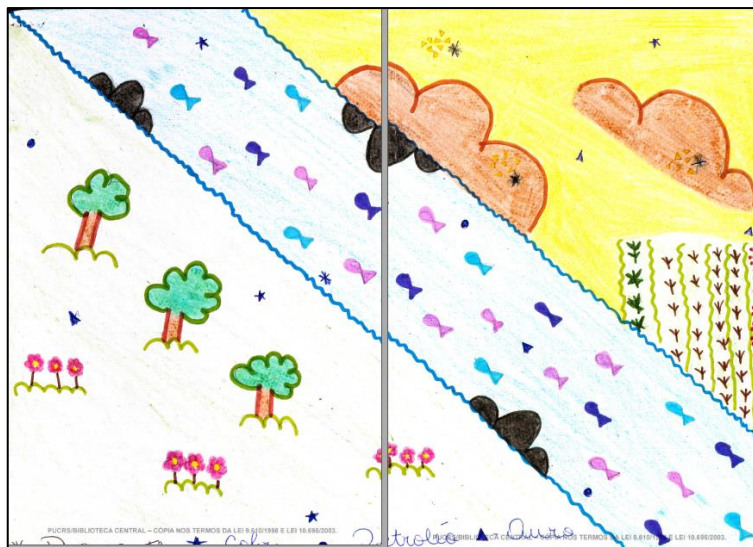
Figura 8 – Oficina 1 – Painel2/B



Fonte: Estudante 2 (2017).

A ludicidade aparece também na figura 9, caracterizada pelo colorido e pelos desenhos padronizados:

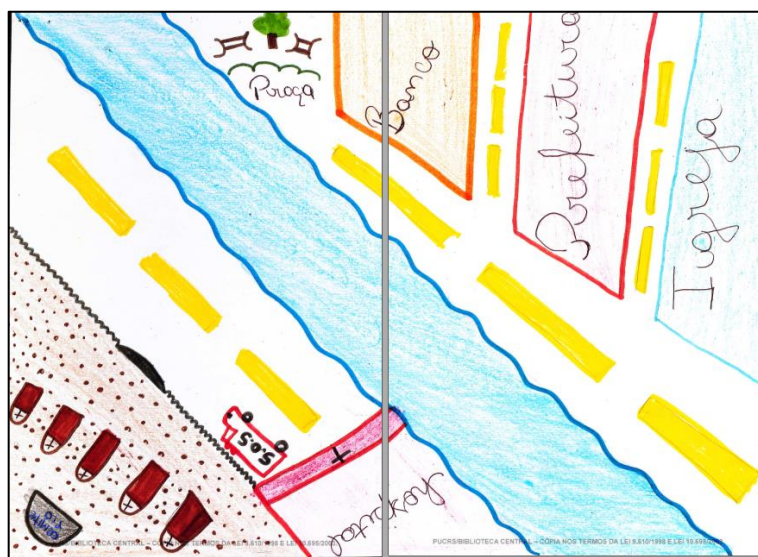
Figura 9 – Oficina 1 – Painel 3/A



Fonte: Estudante 3 (2017).

Após a criação do painel da figura 9, na figura 10, temos uma organização espacial modesta com o surgimento de alguns elementos urbanos:

Figura 10 – Oficina 1 – Painel 3/B



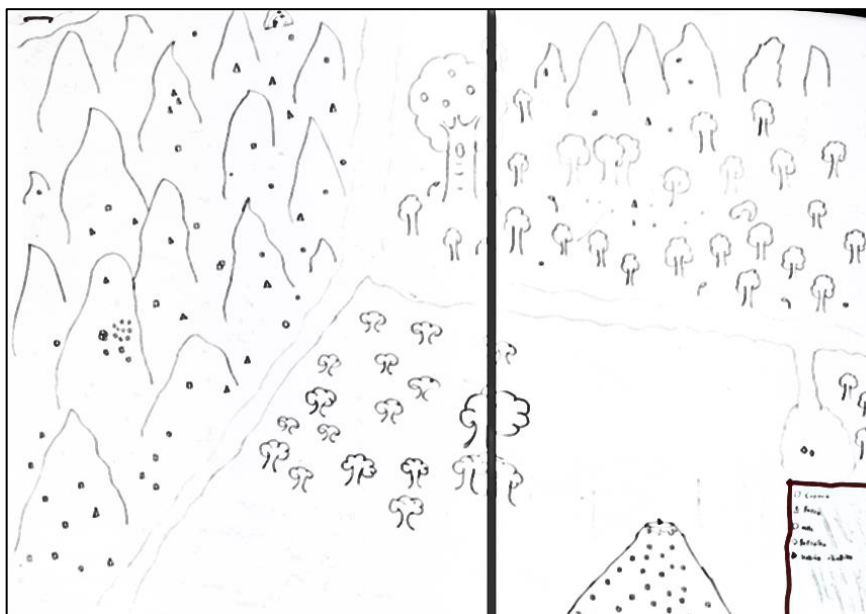
Fonte: Estudante 3 (2017).

Nos dois painéis anteriores, percebemos, pela organização e própria pintura do desenho, um olhar espacial da estudante no sentido de fazer uma “paisagem bonita”. No entanto, ambos apresentam elementos significativos de ordenamento territorial e aplicação do que fora pedido. Nos dois painéis, permanece a ideia de uma visão horizontal diante do croqui apresentado; nota-se que há dificuldade de transpor suas ideias para o olhar vertical, o que evidencia, novamente, uma projeção espacial que ainda carece de maior desenvolvimento. Há uma certa dificuldade, para a organização espacial, no sentido de inserir todos os elementos que foram pedidos, destacando apenas alguns, onde ocupam grande parte dos espaços disponíveis, indicando uma dificuldade de escala também.

Tomemos como exemplo os painéis “B” das duas oficinas. Nos dois casos, os estabelecimentos aparecem praticamente com as mesmas dimensões, nesse sentido, uma farmácia acaba tendo o mesmo tamanho de um hospital ou ainda uma prefeitura que acaba sendo maior que a praça. Todavia, notamos alguns cuidados quanto à organização urbana, como a proximidade da Igreja com a Prefeitura, estrutura clássica presente em cidades antigas e a presença do cemitério, instalado no canto das cidades. Era uma turma que conseguia atentar-se para questões ambientais. Notamos transformações nos ambientes de água (no primeiro, com a perda dos recursos minerais que existiam e no segundo, com a ausência de peixes e exclusão também de alguns ambientes naturais).

As incoerências apresentadas nas imagens, para nós, não são vistas como problemas, mas sinais sobre a percepção dos alunos perante o espaço que habitam, considerando que a percepção de suas vivências, pode contribuir para a construção dos painéis. Analisemos outro exemplo:

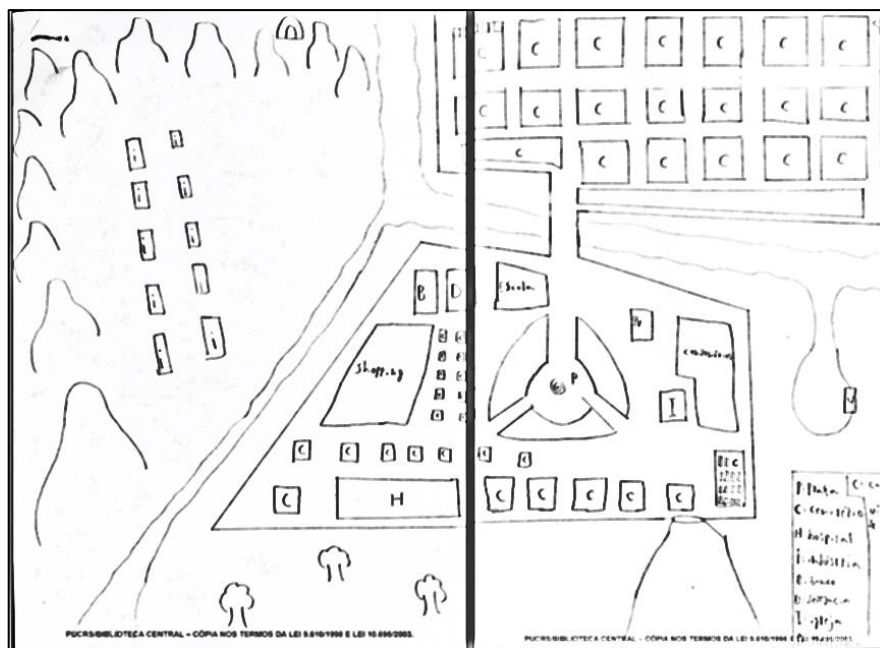
Figura 11 – Oficina 1 – Painel 4/A



Fonte: Estudante 4 (2017).

A partir das problematizações feitas por nós, temos a inserção de uma cidade com seu contexto urbano em consonância com a imagem anterior.

Figura 12 – Oficina 1 – Painel 4/B

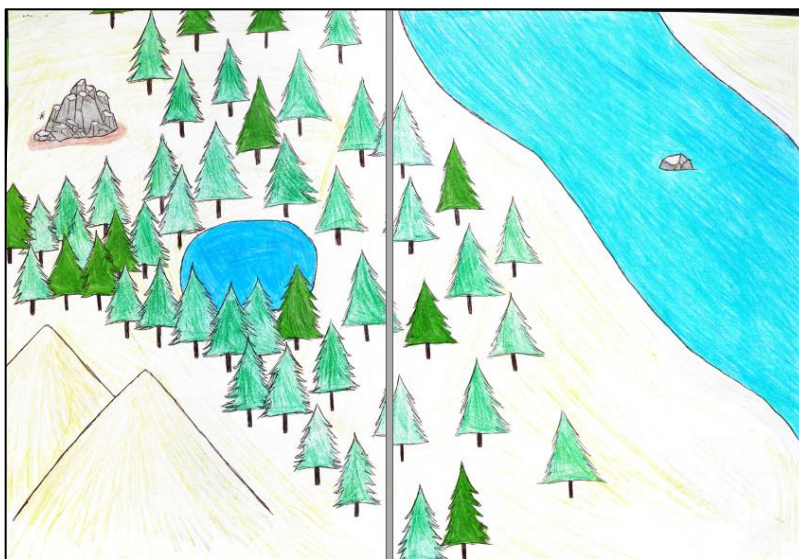


Fonte: Estudante 4 (2017).

Em nosso segundo painel, percebemos a presença de uma coerência e cuidado maior quanto aos elementos espaciais, além do uso da vivência (pilar da Logoterapia) para o estabelecimento de alguns padrões urbanos em seu painel, como a instalação de um condomínio de casas, uma vez que o próprio aluno vive em residenciais desse tipo. Observamos também uma relação de causa/efeito próxima ao analisar a relação do natural com o social, neste sentido, há uma diminuição no painel da cidade dos morros para a instalação de indústrias (apropriando-se dos recursos minerais inseridos anteriormente), bem como uma diminuição da vegetação para a instalação de casas. Há também uma lógica de tecido urbano presente em seu painel, tendo uma rua que sai do conjunto domiciliar para dar acesso a outras partes da cidade (inclusive criando uma rótula de acesso), vemos a permanência do curso de água e sua proximidade para com as indústrias e o início da sociedade naquele espaço, indicando a relação da água com a instalação das primeiras fixações populacionais. Neste caso, a preocupação cartográfica é evidenciada com as legendas no canto dos painéis, indicando minerais diversos e diferentes tipos de objetos espaciais das cidades.

A coerência espacial e a preocupação com o natural podem estar ligados também a um cuidado artístico de representação, como podemos conferir na figura 13:

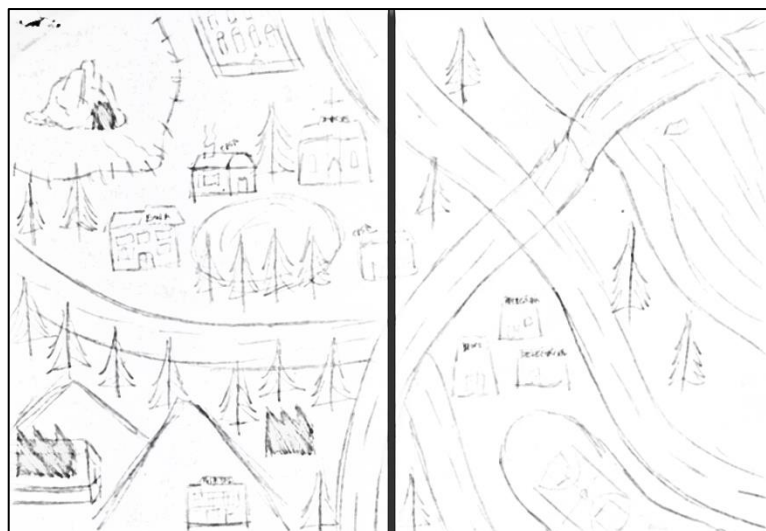
Figura 13 – Oficina 1 – Painel 5/A



Fonte: Estudante 5 (2017).

Neste caso, temos além de uma organização espacial adequada, aparece um cuidado do estudante para com a adaptação da natureza e a relação entre seus elementos (clima, vegetação e hidrografia), modificados também a partir do contexto urbano, como aparece na figura 14.

Figura 14 – Oficina 1 – Painel 5/B



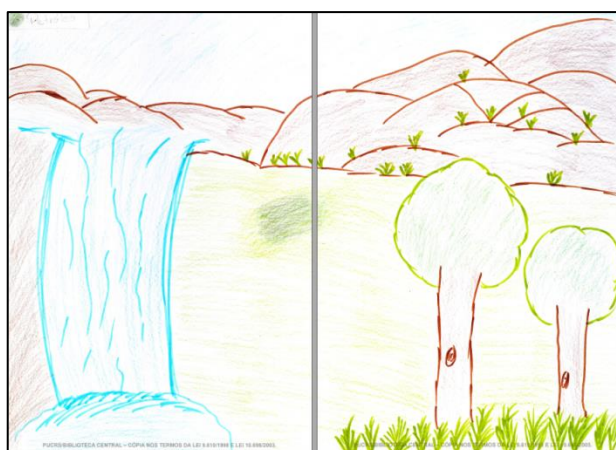
Fonte: Estudante 5 (2017).

Na figura 14, painel 5/B, temos a implementação da cidade a partir do espaço natural de uma maneira, nos parece, mais orgânica, coexistindo elementos naturais e urbanos. Salientamos ainda o esforço do aluno para evidenciar a

adaptação do ambiente, tendo noções de conservação do espaço (a permanência das montanhas, do lago no meio do mapa e até mesmo, do cuidado em deixar as árvores da cidade, em posições semelhantes às do espaço natural anterior). Há uma tendência de usar os elementos naturais como objetos de novas ações nos espaços urbanos, como por meio da mineração e o estabelecimento de residências perto do lago e do rio. Percebe-se ainda certa dificuldade para olhar o mapa a partir de sua versão vertical, trabalhando o mesmo de modo paisagem.

Quanto à projeção dos mapas e às noções escalares, percebemos essa dificuldade presente, em níveis diferentes, em muitos trabalhos, como no caso do painel a seguir, onde aparece a visão vertical do mapa somente em parte dele e com algumas incoerências de ordem escalar, como no caso a seguir, da figura 15:

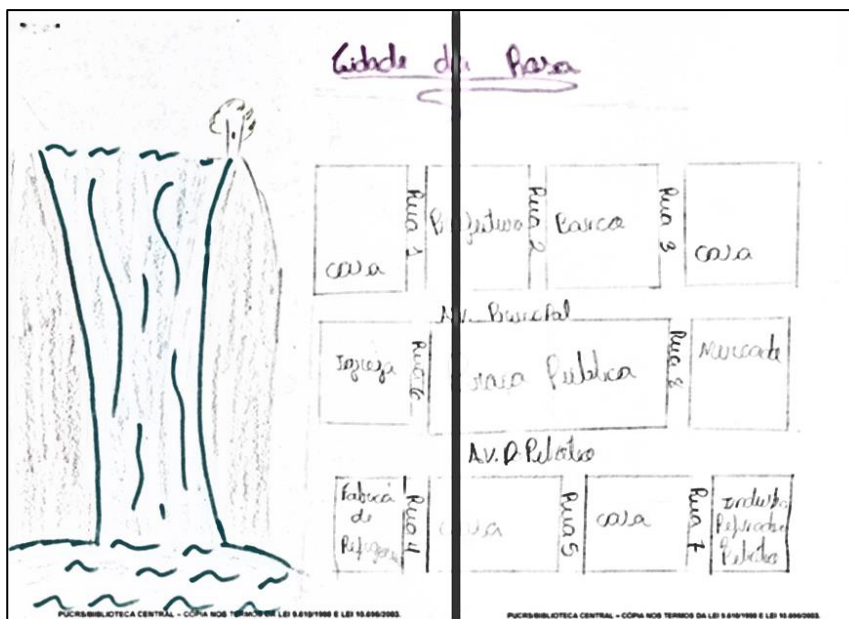
Figura 15 – Oficina 1 – Painel 6/A



Fonte: Estudante 6 (2017).

Na figura 16, etapa posterior e adaptando uma cidade a este ambiente desafiante de montanhas e cachoeira, as projeções da estudante perante o mapa se confundem:

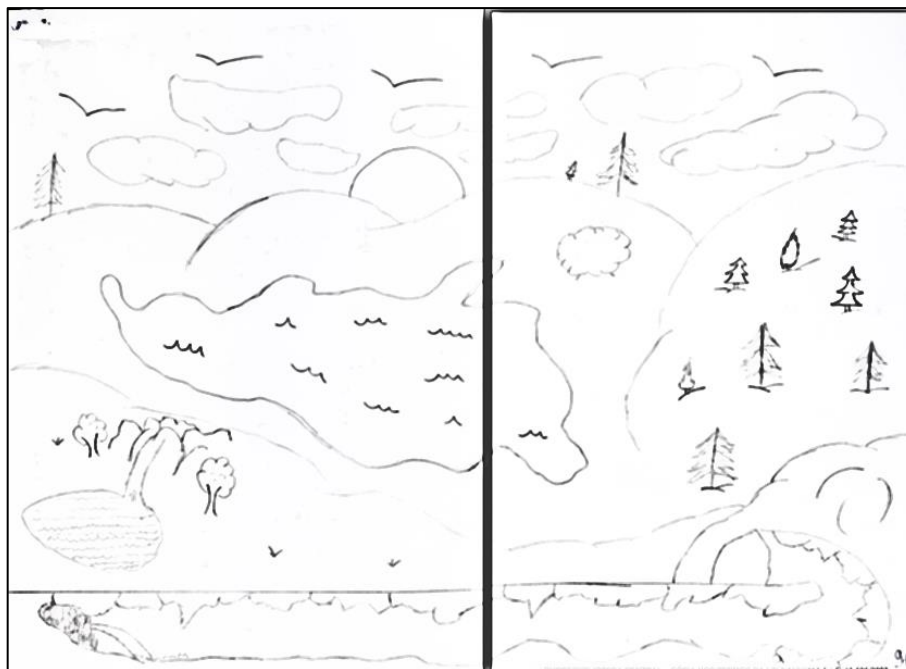
Figura 16 – Oficina 1 – Painel 6/B



Aparece uma distinção entre os dois tipos de paisagens apresentadas. Na primeira, percebe-se a lógica da horizontalidade, onde podemos inferir também a relação próxima que nossos estudantes têm de espaço natural com a Paisagem, logo tratando de retratar estes espaços de maneira horizontal e buscando o belo. No caso do painel 6, a primeira imagem reflete este caso, quando analisam somente os espaços naturais, temos a busca por uma Paisagem natural de “cartão-postal”.

Salientamos que, para propiciar momentos de surpresa durante a tarefa, não indicamos, quando pedimos para fazerem os ambientes naturais, que estes seriam transformados em cidades posteriormente. Todavia, parece estar no senso-comum de nossos estudantes, perceber o espaço natural principalmente como um conjunto de vegetações tropicais, próprios da região na qual estão inseridos; Quando trabalhamos com espaços criativos, não impedíamos que aplicassem características naturais de locais distantes, mas o que percebemos foi a forte influência da vivência, correlacionada à criação. Quanto à distribuição espacial e relação com o sistema urbano, segue o o próximo painel:

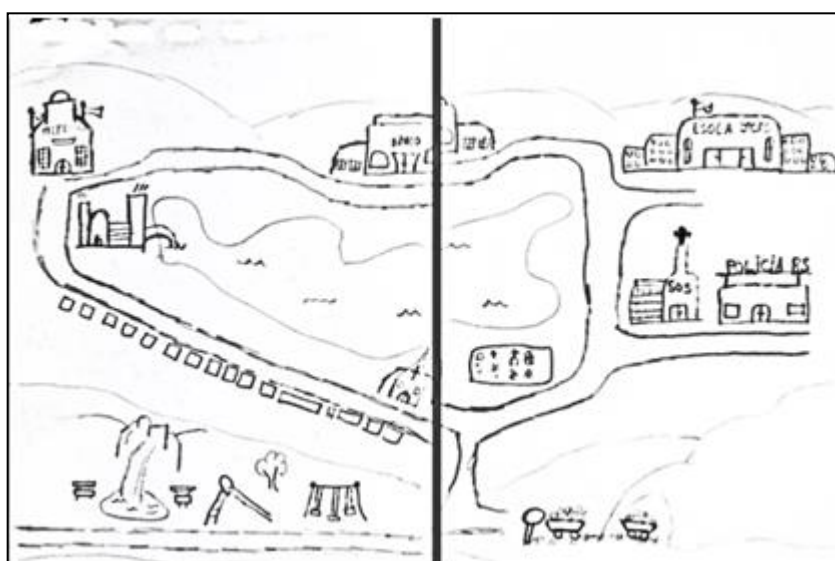
Figura 17 – Oficina 1 – Painel 7/A



Fonte: Estudante 7 (2017).

A primeira parte do painel, evidenciado na figura 17, possui uma organização natural que visa a diversidade de elementos, como os diferentes tipos de vegetação, a relação com a presença da água, servindo como uma vegetação que circunda o lago, bem como a diferenciação dos relevos circunvizinhos ao mesmo (levando a uma zona de depressão e acúmulo de água). Na figura 18 aparece, mesmo que de modo restrito, o início de uma organização urbana.

Figura 18 – Oficina 1 – Painel 7/B

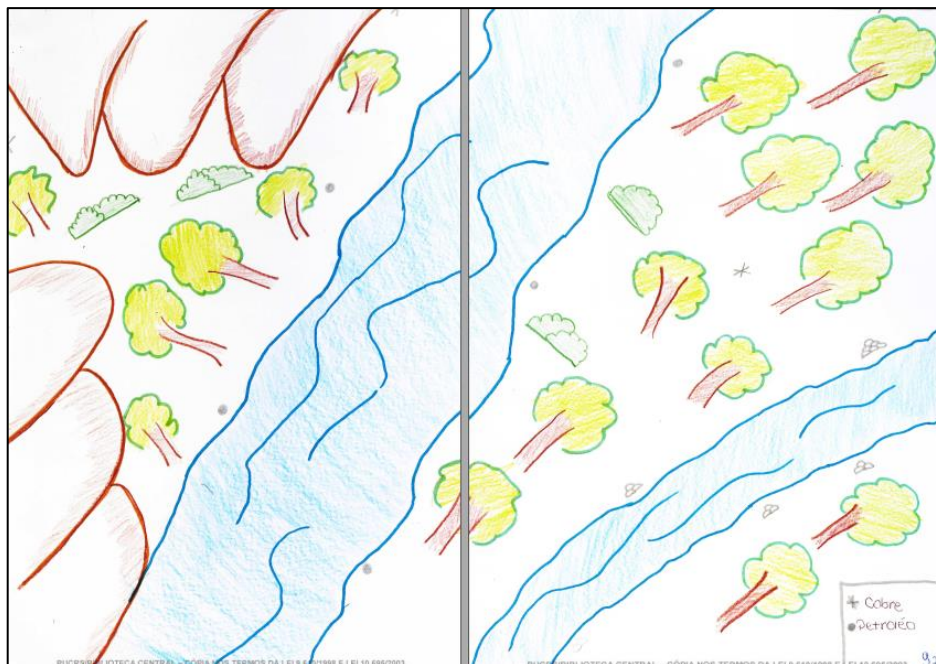


Fonte: Estudante 7 (2017).

A questão da ordenação espacial aparece de maneira sincronizada dentro do painel do estudante, representado na figura 18. Neste sentido, o painel “A”, dos espaços naturais, é organizado a partir da presença de água no centro do desenho, tal função de ordenação aparece no painel “B”, como elemento central das cidades. Apresenta-se uma lógica de continuidade dos espaços, onde a ideia de reversibilidade também se faz presente. Apesar de seu espaço urbano possuir eixos restritos, sendo reduzido a uma “rótula” com algumas bifurcações no caminho, demonstra a preocupação de tecer ligações entre a cidade, ao mesmo tempo em que destaca para locais isolados, atividades que seriam importantes estarem também nos centros, como as de lazer.

Percebemos que em alguns objetos, o estudante não conseguiu questionar a posição dos objetos nos espaços e suas relações com a natureza. Deste modo, temos em seu esquema, o cemitério no centro da cidade e ao lado do maior recurso hídrico deste ambiente, ao mesmo tempo que a praça, junto com outras atividades de lazer, foi deixada às margens da cidade. Há também a presença de uma indústria, conforme fora pedido, inclusive com poluente de ar, fixada no eixo central, onde poderia espalhar tóxicos para as outras regiões do município. Quanto a transformação dos espaços, partindo das condições naturais e como isso afeta o meio-ambiente e muda a própria estrutura da cidade, avaliemos as figuras a seguir:

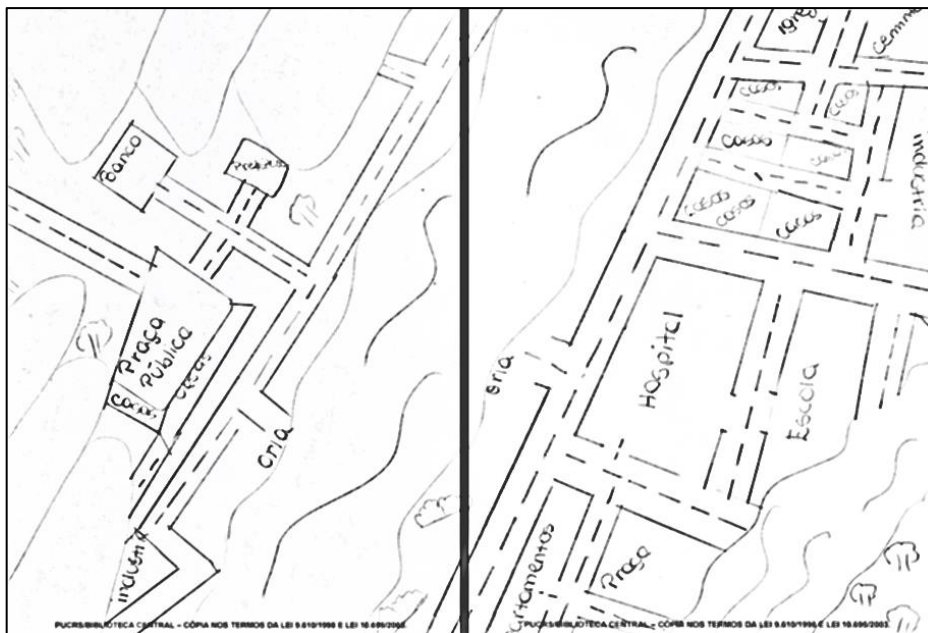
Figura 19 – Oficina 1 – Painel 8/A



Fonte: Estudante 8 (2017).

Percebemos na figura 19 um misto entre a visão vertical, aparecendo o rio desta primeira maneira e as árvores, aparecendo em outra perspectiva, na visão oblíqua. Neste sentido, os morros aparecem circundando a parte esquerda do painel, com certa dificuldade de ordenamento e orientação espacial, bem como de representação de suas altitudes. Na figura 20, a natureza dá lugar a um tecido urbano complexo, onde o ambiente natural é praticamente todo transformado, porém, mantém-se o curso do rio como elemento base para a fixação e desenvolvimento das sociedades, nota-se também, no painel posterior, a ausência de vegetação se comparado ao primeiro, tendo um aumento da distribuição do espaço urbano no painel:

Figura 20 – Oficina 1 – Painel 8/B



Fonte: Estudante 8 (2017).

Na figura 21 temos uma paisagem simples, com elementos clássicos de um desenho menos reflexivo:

Figura 21 – Oficina 1 – Painel 9/A



Fonte Estudante 9 (2017).

Após as problematizações temos, na figura 22, uma mudança significativa na paisagem criada, apresentando uma complexidade maior quanto a interação entre os objetos espaciais e organização da cidade, obedecendo uma lógica de trânsito e acesso aos diferentes estabelecimentos criados:

Figura 22 – Oficina 1 – Painel 9/B



Fonte: Estudante 9 (2017).

O projeto feito para o espaço natural, na primeira parte do painel, teve inicialmente, mesmo obedecendo aos critérios que pedimos, um tom voltado principalmente para o desenho por si só, como citamos anteriormente, evidencia-se a ideia de concepção dos espaços por nossos alunos, muitas vezes como a construção de uma Paisagem construída de modo que agrada ao observador (vegetação robusta, sol, relevos contrastando com a paisagem). Há nesse sentido, quase uma “inocência” em seus desenhos, revelando um sincretismo que, muitas vezes, não vê o espaço como um elemento de inquietações e rupturas, mas como apenas parte de uma Paisagem maior, tendo conotação de passividade e não de transformação. Nosso desafio parece ser tornar a análise espacial, uma ação de questionamento e reflexão sobre os ambientes frequentados e suas condições.

Todavia, ao serem instigados, este momento de criação começa a ganhar uma nova forma. Selecionamos, de modo especial esses dois painéis, porque evidenciam, entre uma etapa e outra, o aumento das complexidades. Cabe também

ressaltar o Princípio Hologramático neste momento, como um “aparente paradoxo das organizações complexas, em que apenas a parte está no todo, como o todo está inserido na parte” (MORIN, 2014, p. 94), servindo como uma “lente de análise” para analisarmos estas produções. Na esteira do que prevê o referido Princípio, nossos estudantes não podem focar somente em um elemento que está sendo requisitado, mas pensar na organização do todo, ao mesmo tempo em que, ao pensarem neste, precisam, necessariamente, considerar a organização e a ordenação das partes que estão inseridas nestes espaços. Para ilustrar esse movimento, quanto ao segmento do 9º ano do EF, segue um último painel para análise:

Figura 23 – Oficina 1 – Painel 10/A

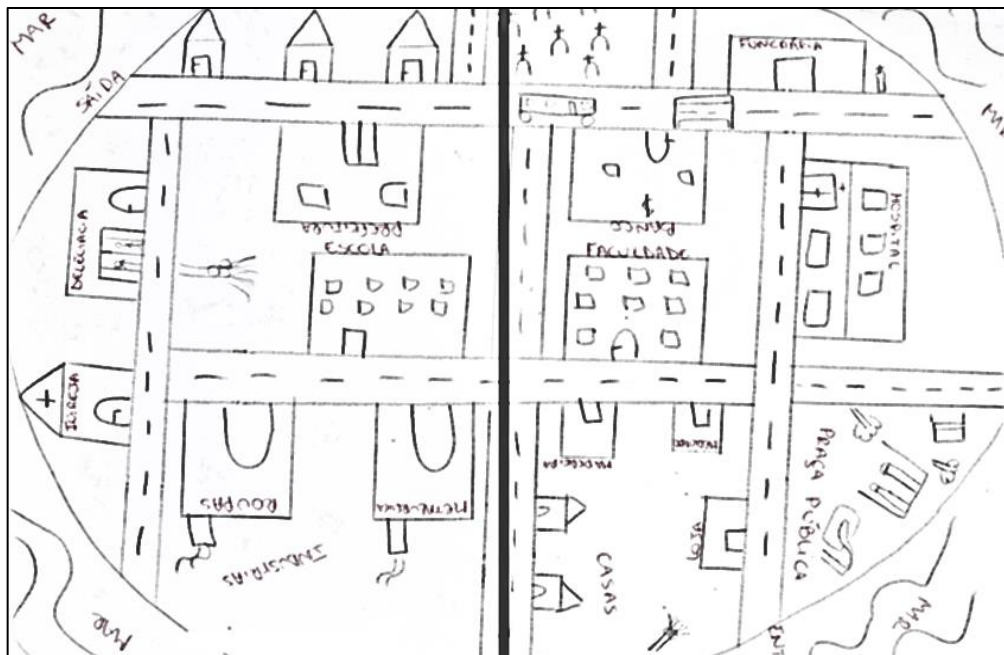


Fonte: Estudante 10 (2017).

Percebemos nas figuras 23 e 24 que há, a partir da constante problematização, a busca por novas soluções. Destacamos de modo especial este trabalho por ilustrar como entre um painel e outro, ocorre uma mudança significativa no direcionamento do trabalho. Ao fazerem o painel A, a estudante não se preocupou com a instalação de elementos antrópicos, pois essa orientação só apareceria depois. Quando apresentamos a proposta de inserção da cidade, houve uma surpresa por parte da estudante e logo, o problema trazido a nós: Como inserir uma cidade se eu criei uma ilha? Onde estará o meu corpo de água? Estava

colocada a situação problematizante. O resultado deste desequilíbrio por meio do estado da dúvida e da busca de novas soluções aparece na próxima figura, com a inserção da cidade no ambiente criado.

Figura 24 – Oficina 1 – Painel 10/B



Fonte: Estudante 10 (2017).

Ao trabalharmos a partir de sua dúvida e irmos contextualizando o que precisaria ser feito, a estudante apresentou hipóteses para a solução de seu problema. Dentre elas, a mudança na perspectiva de projeção da imagem, sendo agora um olhar vertical sobre a ilha. Quando questionamos de onde viria a água, ela indica o clima predominante na região: O Equatorial, sendo sua localização muito próxima a linha do Equador, justificou a manutenção da água na região por meio da pluviosidade. A partir de todas essas construções, a aluna começou a criar seu espaço na ilha.

Identificamos que o processo de **criação**, neste sentido, veio a partir do encontro com o problema, buscando novas soluções e, para isso, tomando **atitudes** quanto ao seu desenho para corresponder ao que estava sendo pedido, salientamos ainda que, a busca de soluções surge também, a partir da **vivência** que a estudante possui quanto às cidades, auxiliando no seu ordenamento e inspirando-se para pensar o tecido urbano criado.

Considerações acerca das produções do 3º ano do Ensino Médio

A seguir, nos deteremos nas produções do 3º ano do EM sobre a mesma oficina aplicada com os alunos do nono ano. É evidente que conforme a etapa trabalhada dentro da educação básica, nosso nível de aprofundamento quanto às orientações antes do trabalho e após, com os debates feitos, é diferente. Respeitamos o processo de aprendizagem de cada sujeito e queremos ser mediadores do processo de construção do conhecimento geográfico a partir de nossas oficinas e investigar, se houve a percepção, ou não, da presença de sentido por parte dos alunos. Para isso, como já indicado, partimos dos pilares, criação, vivência e atitude. Nossas impressões após o trabalho com o 3º ano são que, de modo geral, existe uma ambiguidade quanto aos seus sentimentos de pertencimento da escola.

Encontramos duas turmas em que, junto com o sentimento de “alívio” por estarem concluindo essa etapa, existia um misto entre a nostalgia e a saudade antecipada, uma dicotomia de sentimentos e impressões que seguia para uma Dialógica da relação perante a escola, pensamos inclusive que tal Princípio ajude a ilustrar o que encontramos nas turmas, uma vez que une dois pontos, a princípio, opostos um ao outro.

Talvez essa lógica nos auxilie a pensar na condição de nossos alunos nesta etapa: São jovens que estão lidando com a dicotomia da dificuldade de despedida da escola, ao mesmo tempo em que encaram a expectativa do que virá após as suas formaturas, entram, portanto, em uma outra realidade na qual estas duas instâncias são inseparáveis: A noção de pertencimento àquele espaço. Podemos questionar: por que estamos tratando destes temas antes da análise de suas oficinas sobre a presença de sentido? Pensamos que seja justamente por estas questões subjetivas que os estudantes de terceiro ano possuem uma leitura sobre o sentido das aulas de maneira mais profunda e reflexiva, o que repercute em suas produções.

Cabe salientar que o encontro do sentido pode ser dado, segundo Frankl (2008), por meio das mais diversas situações, as que trabalhamos aqui são algumas dentre diversas possibilidades de abordagens. Criação, vivência e atitude foram escolhidas pela sua afinidade pedagógica do que acreditamos ser o ensino, mas há também a possibilidade do encontro de sentido por meio de situações de perda e/ou

sofrimento, como foi o caso de Frankl no campo de concentração. A conclusão do Ensino Médio, de certa maneira para os alunos é também uma situação de perda em alguns sentidos. A perda de sua rotina, do local que frequenta diariamente, de seus convívios sociais, de certa estabilidade e isso, mesmo que inconscientemente, causa sofrimento. Além disso, podemos considerar os próprios pilares que defendemos neste trabalho. A escola é um espaço de criação, de atitudes e de vivências, diferentes, mas intensas, o que auxilia na presença de sentido no próprio ambiente escolar.

Partindo desse contexto, apresentaremos a seguir, algumas produções dos painéis do 3º ano do EM, dentro do movimento de síntese e considerando o Princípio Circuito Recursivo de Morin (2014), trazendo elementos da pesquisa que auxiliam na compreensão de suas produções ao mesmo tempo em que, ao analisarmos, traçaremos novos olhares e leituras sobre a presença de sentido nas aulas de Geografia. Seguem, na figura 25, os desenhos feitos pelo Aluno 11, atentemos para o cuidado (assim como apareceu no 9º ano) com uma Paisagem que evoca o belo, um cenário de “retrato” dentro da perspectiva da horizontalidade:

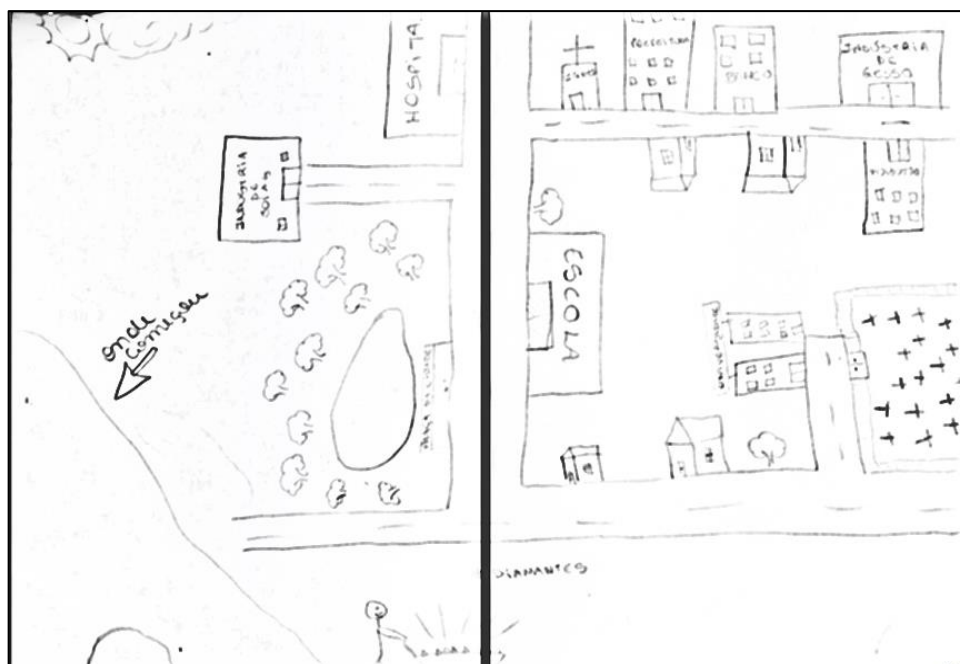
Figura 25 – Oficina 1 – Painel 11/A



Fonte: Estudante 11 (2017).

Na figura 26, a paisagem urbana começa a surgir, buscando uma coerência com a imagem anterior.

Figura 26 – Oficina 1 – Painel 11/B

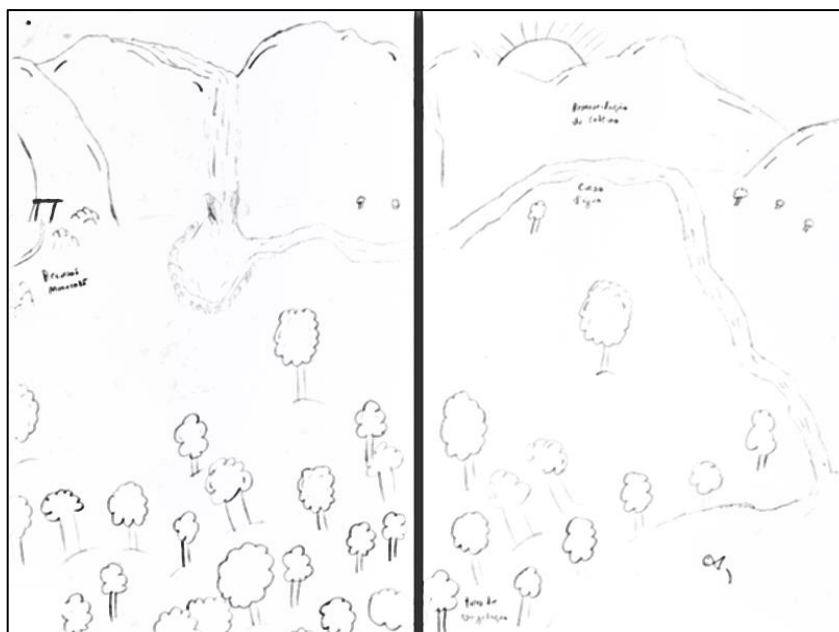


Fonte: Estudante 11 (2017).

Percebemos, no trabalho da aluna 11, um cuidado com o ordenamento e a coerência espacial. Nota-se também a utilização de indicações que falamos nos momentos de contextualização da atividade, como o destaque dado para onde a população daquela cidade começou sua fixação, indicando a proximidade com os locais onde havia água. Além disso, percebe-se o esforço da estudante para correlacionar os elementos entre os dois painéis, como a atividade mineradora e a redução do morro que havia antes, a proximidade entre a prefeitura e a Igreja, relação inspirada em algumas cidades coloniais, bem como a disposição de elementos específicos do espaço em áreas estratégicas (como o cemitério afastado do centro da cidade). Novamente nesta etapa aparece a dificuldade do trabalho com os mapas e/ou croquis a partir da visão vertical. Todavia, o trabalho apresenta um aprofundamento maior se comparado a alguns painéis do nono ano, o que indica, mesmo que de maneira sutil, certa evolução quanto à resolução de problemas espaciais.

Continuamos nossa avaliação com a figura 27 produzida pelo aluno 12:

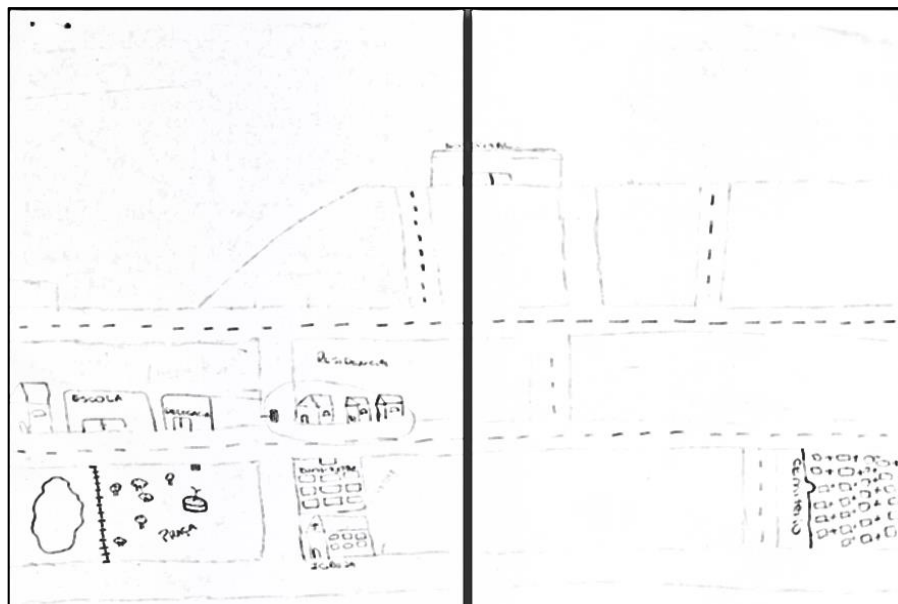
Figura 27 – Oficina 1 – Painel 12/A



Fonte: Estudante 12 (2017).

Na figura 27 temos uma preocupação em evidenciar os elementos pedidos na proposta da tarefa, destacando os mesmos, de maneira segmentada, em cada quadrante do desenho, observamos também certa dificuldade do estudante 12 para com a distribuição dos objetos. As figuras 27 e 28 nos fazem refletir quanto ao trabalho de transformação espacial das paisagens. Nota-se que, no painel “A”, dos espaços naturais, todo o espaço da folha é preenchido pelos seus elementos de criação. Ao transferir para o espaço “B,” alguns objetos não aparecem, o que pode evidenciar a ausência das noções de conservação espacial. Percebemos também que a cidade possui uma distribuição esparsa e que não parece corresponder com o tamanho de sua estrutura ali inserida.

Figura 28 – Oficina 1 – Painel 12/A



Fonte: Estudante 12 (2017).

Alguns pontos, apesar de estarem presentes no painel, parecem desconexos, como o hospital no topo do morro e distante de toda a cidade (talvez uma referência ao exemplo da Santa Casa de Porto Alegre, citada no começo da aula como uma organização espacial onde o hospital afastava-se do grande centro urbano da cidade na época, buscando um relevo maior). O painel apresenta correlação entre si, apesar destas pontuações, colocadas, nota-se uma preocupação com a relação entre os objetos e ações. Algumas questões espaciais podem também serem discutidas nas figuras 29 e 30, destacadas a seguir:

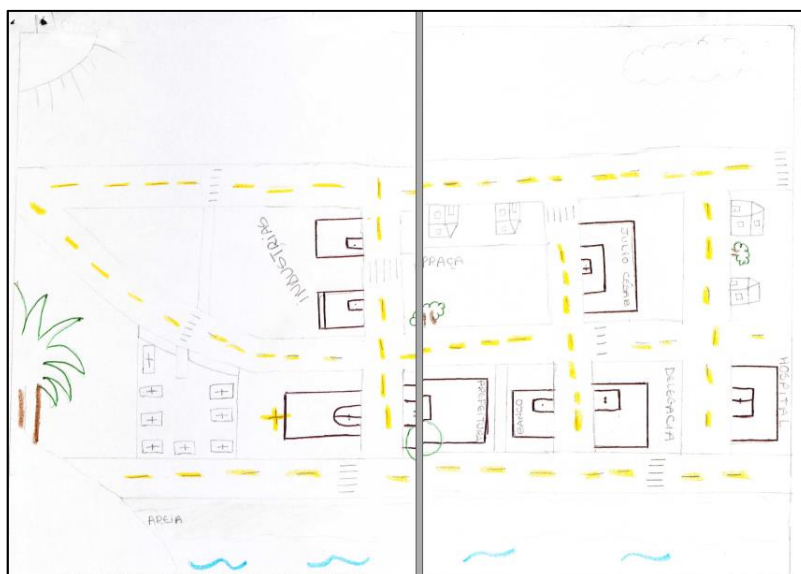
Figura 29 – Oficina 1 – Painel 13/A



Fonte: Estudante 13 (2017).

Na figura 29, o projeto que havia começado com uma ilha (situação também apresentada nas figuras 23 e 24, do 9º ano), ao ser confrontado com a proposta de adaptação para uma cidade, necessitou também ser modificado. Trazemos um fato que consideramos interessante: apesar dos problemas apresentados serem semelhantes para ambos os alunos, nos parece que a estudante do 9º ano conseguiu articular os conceitos e o próprio trabalho do espaço de maneira com que os conceitos fossem aplicados de maneira natural e mais competentes do ponto de vista do planejamento. A figura 30, a partir de um trabalho de projeção e escala, consegue adaptar uma cidade dentro de um espaço concebido anteriormente menor:

Figura 30 – Oficina 1 – Painel 13/B

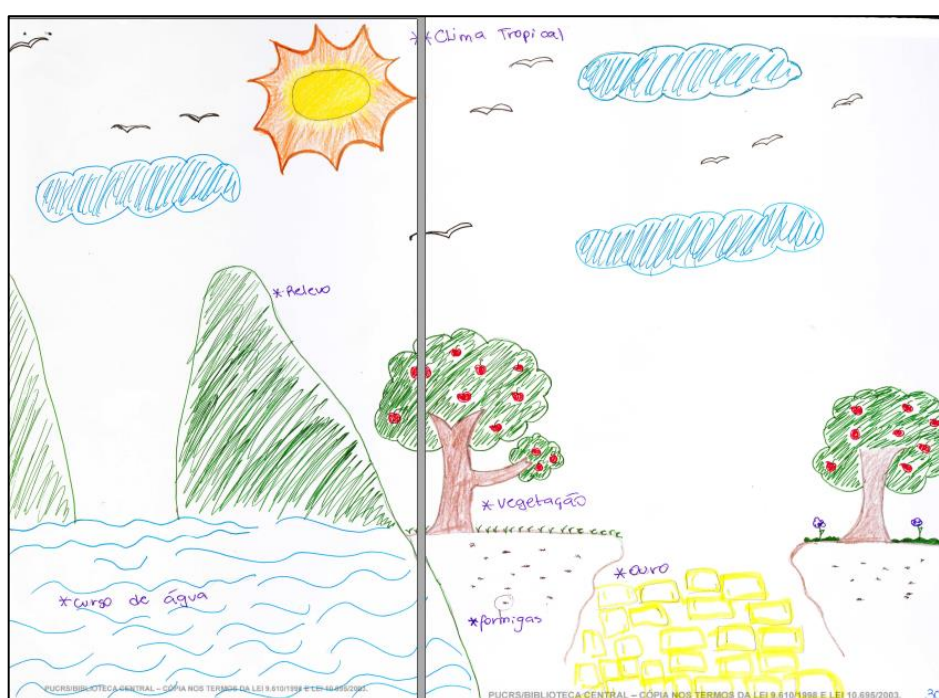


Fonte: Estudante 13 (2017).

Vemos no trabalho do estudante do 3º ano do EM, também uma solução para o problema apresentado, segundo o estudante, o painel que apresenta a cidade está do “outro lado da árvore”, do painel “A”, todavia, percebe-se que a noção de escala da árvore não modifica, mesmo apresentando uma grande extensão territorial. De qualquer modo, ao mesmo tempo, há no trabalho, um cuidado para o ordenamento da cidade e no traçado de suas ruas, obedecendo a uma lógica interessante de organização dos elementos sugeridos por nós. Sua projeção espacial é, também, uma fusão entre a visão horizontal e vertical, um conjunto que, apesar de teoricamente questionável, não impede na compreensão de seu painel.

Alguns painéis, por exemplo, não conseguem trabalhar em nenhum momento com a lógica vertical, tratando todo o esquema de maneira horizontal, como no caso a seguir, da figura 31. Destacamos também a interação entre os elementos naturais e novamente a preocupação com uma Paisagem padrão, evidenciando as partes bonitas da natureza, um clima tropical (como registrado no desenho) e riquezas simbolizadas em frutos e no ouro, como indicado na imagem a seguir:

Figura 31 – Oficina 1 – Painel 14/A



Fonte: Estudante 14 (2017).

Na figura 32, os elementos espaciais do espaço urbano buscam certa aproximação a partir de algumas afinidades e evidenciam a intensa transformação dos elementos que estavam postos antes, nota-se uma estratégia de mudança de escala do estudante para conseguir abordar os critérios pedidos para a construção das cidades. Aparecem alguns problemas de conservação dos elementos, os morros, neste caso, são desconsiderados sem justificativa, no entanto, o curso de água acaba tendo um papel de maior relevância dentro dessa constituição:

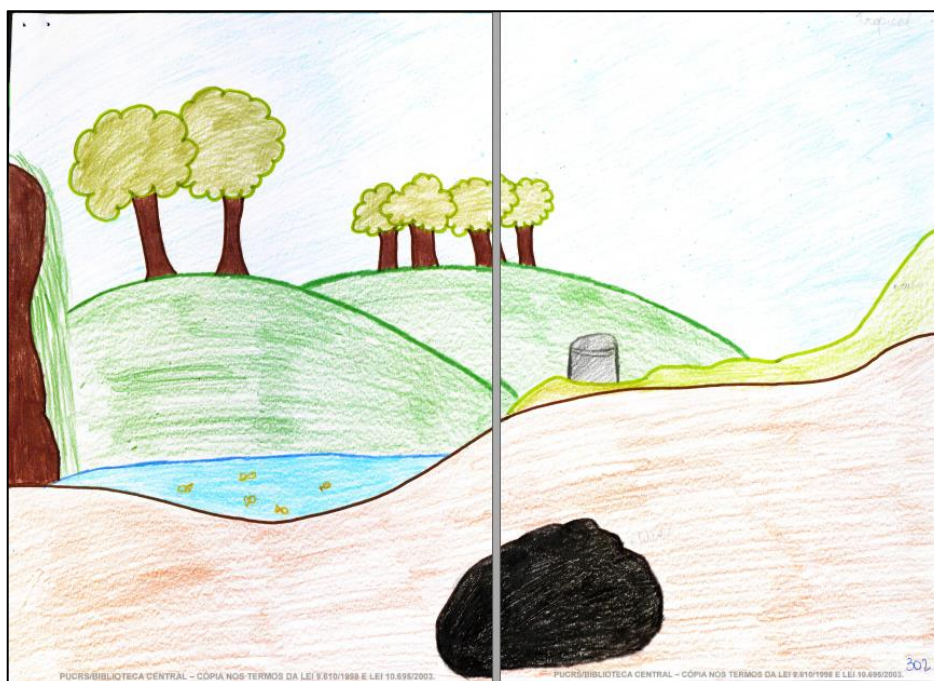
Figura 32 – Oficina 1 – Painel 14/B



Fonte: Estudante 14 (2017).

Consideremos ainda, dentro dessa perspectiva, mais um conjunto de imagens que apresentam inicialmente um cenário simples, mas que aumenta o nível de detalhamento conforme fomos indicando questões a serem refletidas:

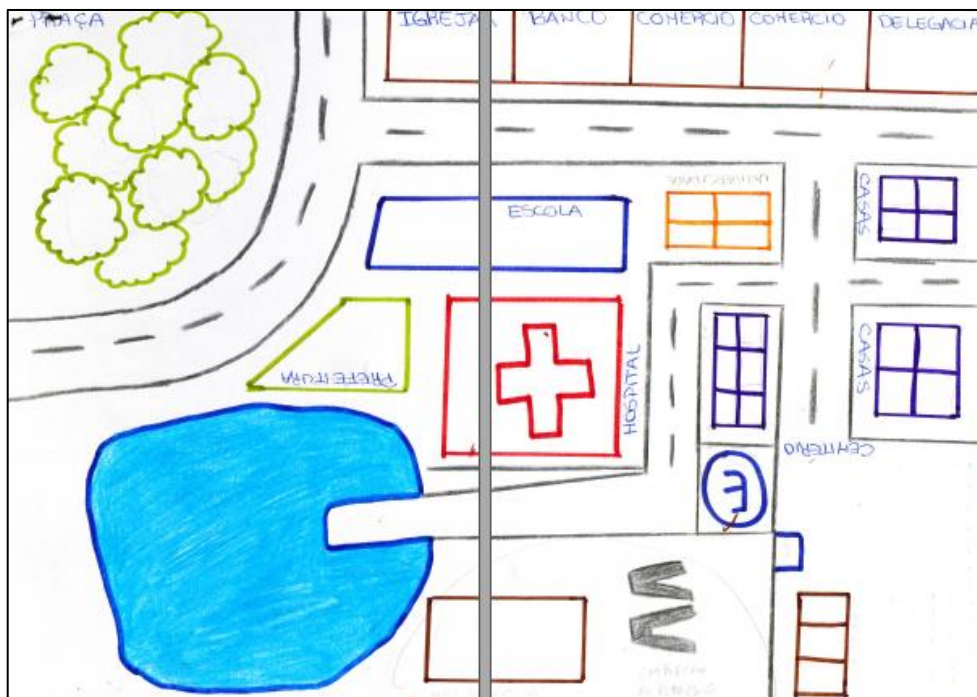
Figura 33 – Oficina 1 – Painel 15/A



Fonte: Estudante 15 (2017).

Entre as figuras 33 e 34, surge como elemento de semelhança o estilo de mapa temático que destaca os objetos principais de cada representação e a mudança em suas organizações, tendo como base os criados anteriormente.

Figura 34 – Oficina 1 – Painel 15/B



Fonte: Estudante 15 (2017).

Temos como abertura inicial do painel a Paisagem representada de maneira horizontal, torna-se em um primeiro momento, semelhante à de alguns painéis encontrados no 9º ano do EF, onde muitos alunos conseguiam representar o Espaço principalmente, pela ilustração horizontal, colocando-se como um espectador da Paisagem produzida. Podemos questionar: por que é tão difícil elaborar um mapa a partir de representações e aplicando uma visão vertical sobre estes espaços? A falta de exercícios que pratiquem isso, dentro do espaço escolar pode ser uma das possibilidades, justificando a dificuldade dos alunos em projetarem-se espacialmente.

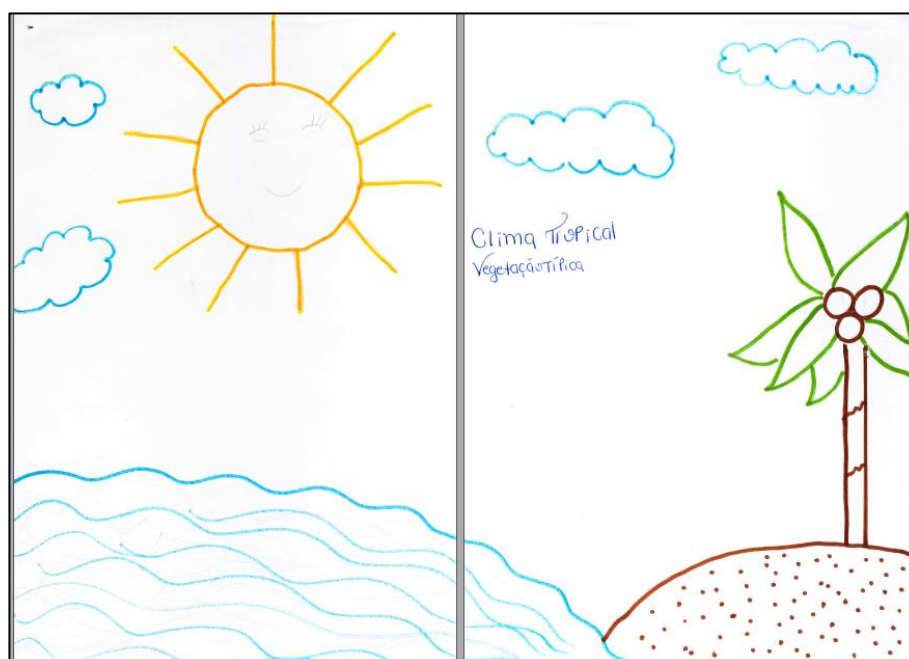
Tal fato é curioso, porque pensamos que traçar operações lógicas vai além do componente de Geografia. Quanto ao estudo do Espaço, podemos, neste momento, concordar que a responsabilidade sobre isso recai, em primeira instância, para a nossa ciência, até mesmo porque tais temas fazem parte de nosso objeto geográfico. Compreender estes conceitos deve ser uma das preocupações do docente de Geografia, para além de “decorar” fórmulas prontas ou máximas que se

reproduzem em avaliações é preciso desenvolver essas lógicas, deste modo, acreditamos, o conhecimento construído acontecerá de uma maneira orgânica, haja vista que o aluno possuirá estruturas cognitivas prévias para operações mais complexas. Logo, a **vivência** do que é ensinado permite que o sujeito o codifique posteriormente de maneira natural, uma vez que poderá associar com uma experiência de sua vivência.

Nos próximos painéis vemos uma execução cartográfica e de trabalho com os conceitos espaciais ainda insipientes e semelhantes aos trabalhos do nono ano, todavia, não acreditamos que o fato de apresentarem certos aspectos a serem desenvolvidos, desmerecem os mesmos, pelo contrário, eles nos dão subsídios para pensarmos como vem sendo o processo de aprendizagem destes jovens junto com a Geografia na Educação Básica. Além disso, gostaríamos de recordar que nosso trabalho trata da importância da presença de sentido nas aulas dessa ciência.

As problematizações que trazemos são frutos do trabalho de diferentes sujeitos que, motivados, se envolveram durante um longo processo, pois perceberam sentido em seu trabalho. Para alguns, a compreensão da cidade, ou o desafio do desenho, outros ainda, queriam descobrir como o urbano poderia ser colocado no espaço inicial criado e onde deveriam modificar seus esquemas para facilitar essa transformação. Analisemos os próximos painéis:

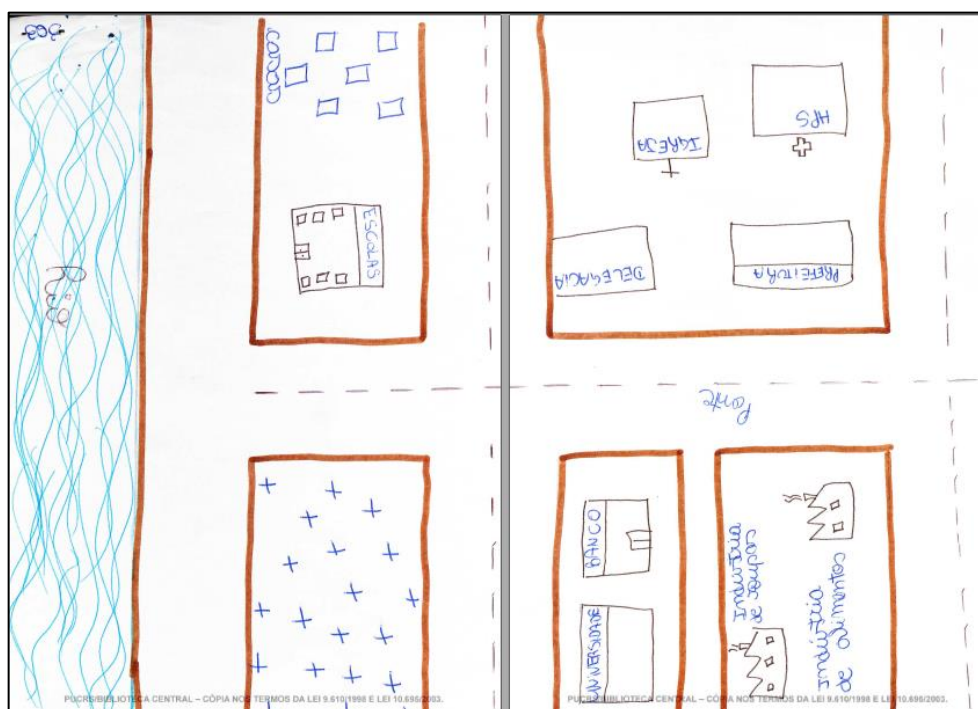
Figura 35 – Oficina 1 – Painel 16/A



Fonte: Estudante 16 (2017).

A mudança entre as figuras 35 e 36 exige também um trabalho com escala e diferentes tipos de análises, destacamos o início de uma rede urbana na próxima imagem, evidenciada pela mudança da visão sobre o mapa, aparecem ainda a relação com o curso de água e a definição de algumas avenidas mesmo que ainda com certa deficiência na relação e coesão entre os objetos.

Figura 36 – Oficina 1 – Painel 16/B



Fonte: Estudante 16 (2017).

Um exemplo semelhante, ocorre com a figura 37:

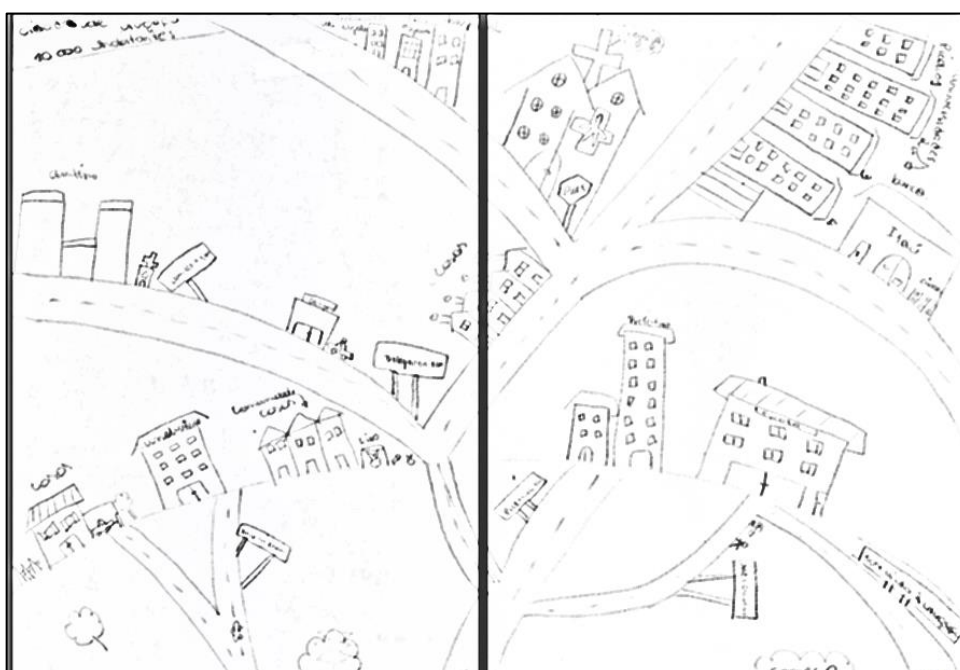
Figura 37 – Oficina 1 – Painel 17/A



Fonte: Estudante 17 (2017).

Apesar do desafio apresentado no relevo, o estudante procurou adaptar seu tecido urbano às curvas, procurando colocar todos os elementos requisitados nesta estrutura irregular, representando as mesmas com certa dificuldade e propiciando também a reflexão, juntamente com o professor, da demora em ocupar, ao longo da História, alguns ambientes com relevos altos e irregulares.

Figura 38 – Oficina 1 – Painel 17/B



Fonte: Estudante 17 (2017).

Quanto à projeção, nas figuras 39 e 40 temos um trabalho tido como desafio pelo estudante 18 para fazer a adaptação de sua cidade.

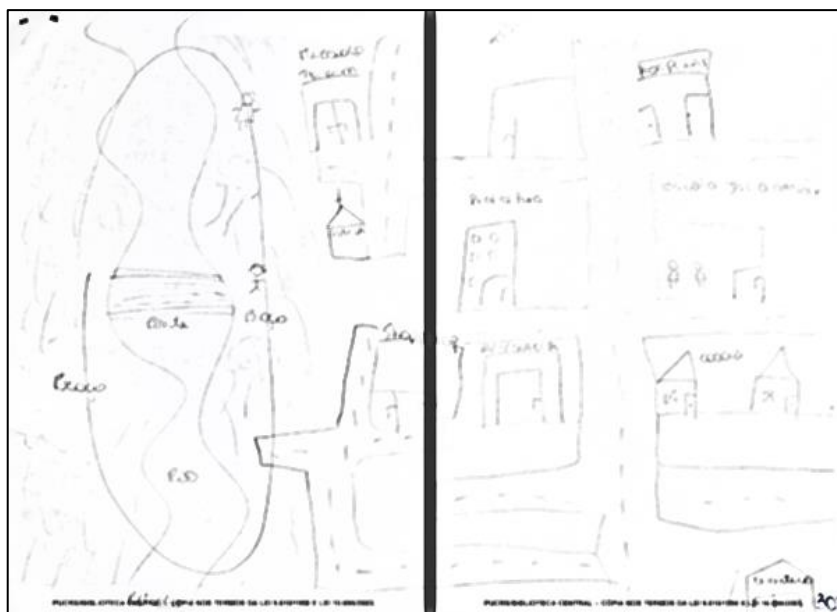
Figura 39 – Oficina 1 – Painel 18/A



Fonte: Estudante 18 (2017).

Destacamos a adaptação do morro e a ocupação do mesmo, dentro deste cenário, aparecendo de maneira vertical o morro e ainda, no mesmo painel, o restante de maneira horizontal, mesmo assim, os objetos espaciais aparecem de maneira dispersa ao longo da imagem e sem uma ligação entre elas :

Figura 40 – Oficina 1 – Painel 18/B



Fonte: Estudante 18 (2017).

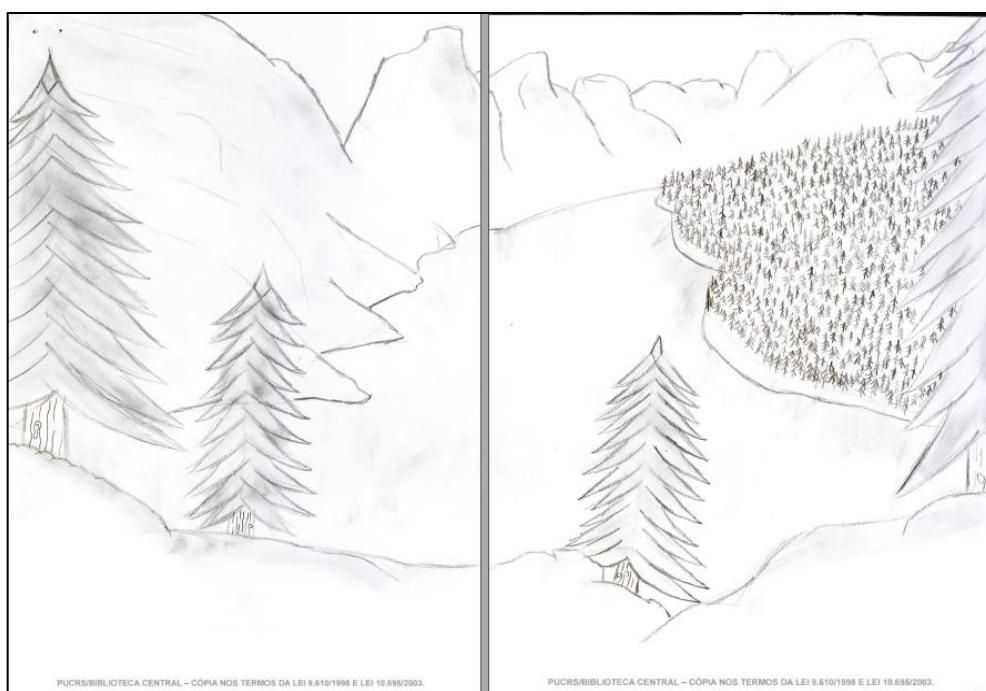
Conseguimos avaliar, principalmente nos painéis 16, 17 e 18 certa simplicidade quanto a reprodução espacial, primeiramente, trazendo a ideia de um espaço criado detalhadamente a partir dos critérios pedidos. Assim, assemelha-se às produções do 9º ano, o que pensamos servir de sinalização para um certo padrão quanto ao trabalho espacial com as turmas, apresentando, de certa maneira, dificuldades de trabalho com reprodução de espaços no mapa, bem como quanto a orientação dos elementos. Considerando este contexto que há pouca diferença entre os painéis dos dois anos, justifica-se, não tanto pelo que ocorre entre o 9º ano do EF e o 3º ano do EM, mas sobretudo pelo que ocorre até o 9º, um conhecimento, muitas vezes negligenciado de Cartografia.

Avaliemos, por exemplo, como a instalação da cidade no painel 16 ocorre de maneira simples, há ali alguns bairros padrões com a citação de objetos em nossos critérios, mas ainda pouca relação com o ambiente natural que estava inserida aquela cidade. No painel 17, o mapa parece girar em torno de um eixo comum, no centro, há para o estudante deste painel, uma preocupação interessante que é a ocupação da população diante dos desafios apresentados pelo relevo montanhoso, refletindo nos “movimentos” que seu mapa faz para a instalação da cidade. Aparece novamente aqui, dentro do processo problematizador da oficina, os pilares do sentido, onde a criação surge como possibilidade de transformação dos espaços, sobretudo, na parte da fixação das casas e ordenamento da cidade, sua

vivência contribuiu para pensar, após o fechamento do trabalho, em como vivem os moradores de regiões altas e, ainda, como se deslocam, daí sua preocupação de inserir vias largas e conectadas por todo o projeto.

Em alguns casos, a inserção da criação em sala para propiciar o conhecimento de Geografia, aproxima com outras áreas, contribuindo para ambas. Os três pilares da Logoterapia acaba, desse modo, perpassando nossas ações e, se articuladas com um embasamento teórico/metodológico claro, bem como com os objetivos da aula, pode auxiliar nosso aluno a perceber o sentido da aula que está vivenciando. Trabalhar neste viés permite que o aluno seja colaborador também, dando oportunidade para contribuir com sua visão de mundo, seus gostos e seu olhar. Inúmeras vezes trouxemos nessa pesquisa a importância de ouvir o aluno. Neste momento, gostaríamos de salientar, apesar de parecer igual, a ideia de permitir o aluno “falar” com a Geografia, ou seja, trazer para esta ciência que estuda o mundo, o modo como eles mesmos veem este local que habitam, como por meio da arte, tema tão debatido nos últimos tempos, mas que nos faz avaliar quem somos no mundo que habitamos. O estudante 19, em seu painel na figura 41, ilustra do que estamos tratando:

Figura 41 – Oficina 1 – Painel 19/A



Fonte: Estudante 19 (2017).

Ao adaptar para a figura 42, há uma mudança de perspectiva significativa:

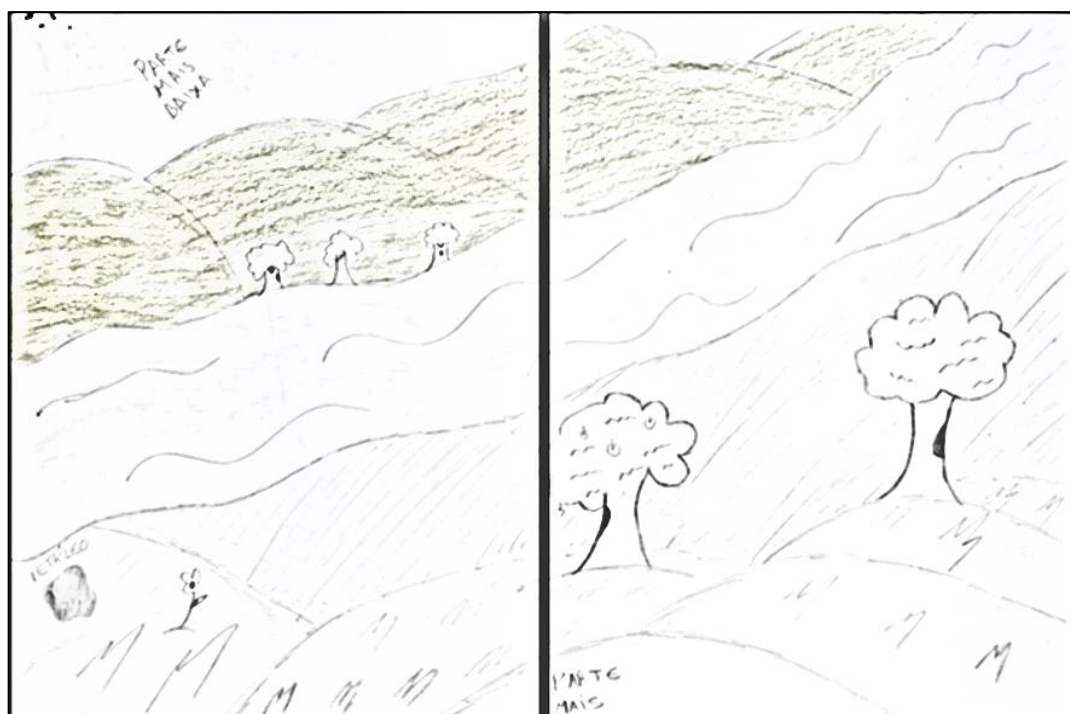
Figura 42 – Oficina 1 – Painel 19/B



Fonte: Estudante 19 (2017).

Processos semelhantes ocorrem nas figuras 43 e 44:

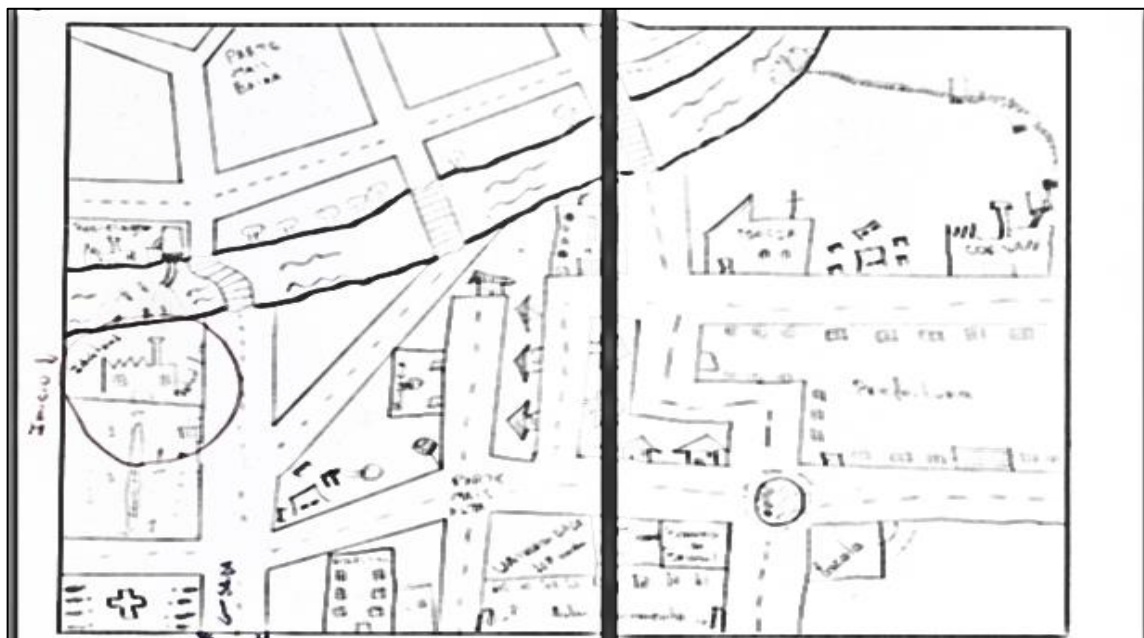
Figura 43 – Oficina 1 – Painel 20/A



Fonte: Estudante 20 (2017).

Na figura 44 temos uma rede urbana interessante e que abarca todo o espaço de sua representação:

Figura 44 – Painel 20/B



Fonte: Estudante 20 (2017).

Notamos nos painéis anteriores questões interessantes de profundidade, perspectiva e sombreamento, além de constituir um tecido urbano interessante em sua segunda etapa. Aparecem alguns conjuntos de casas entre diversos elementos que estão interligados pelas ruas e avenidas, bem como a localização dos elementos espaciais apresentarem coerência com o ambiente urbano. Percebe-se, pela própria prática de desenho do aluno, um nível de relação espacial projetiva bem desenvolvida, mostrada pelo painel 18/B e, inclusive com sua relação espacial euclidiana também aplicada competentemente, desenvolvendo noções de proporção entre os objetos e de escala, montando um conjunto de objetos sincronizados e coesos.

Salientamos, ainda, que não era nosso maior objetivo a aplicação impecável dos conceitos cartográficos, mas sim avaliar o processo de **criação, vivência e atitude** que a tarefa despertava, nesse sentido, ao longo das problematizações que eram feitas, percebíamos como estes apareciam com o decorrer dos movimentos pedagógicos que fazíamos, neste viés, as constatações que fazemos quanto às produções dos alunos possuem o papel de atentar para a sua proximidade, ou não, com estes respectivos pilares e com a Geografia. Não obstante, percebemos em

nossas oficinas que esse componente curricular não é encarado, muitas vezes, como uma matéria próxima deles ou ainda, agradável de ser estudada, considerando a dedicação das turmas para com as tarefas propostas e sua busca constante de melhoria do seu trabalho perante os desafios que eram colocados. Consideramos, assim, tais pilares da Logoterapia, como possíveis caminhos metodológicos para as aulas de Geografia, uma vez que tivemos, dentro desse processo, a oportunidade de retomar conceitos espaciais importantes, como a Cartografia, suas categorias espaciais e outros temas que perpassam nossa ciência como o clima, a vegetação e a cidade. Consideramos também que um estudo a partir de outras áreas do conhecimento pode colaborar para exercer um pensamento mais complexo de análise.

5.4.2 Oficina 2 – Espelho do município

O debate permeado pelas vivências dos alunos na cidade influenciou todas nossas atividades. Em nossas contextualizações, sempre procuramos trazer o município no qual estávamos inseridos para o contexto escolar e suas temáticas. Pensamos nesse momento que, independente do nível de resistência que os estudantes apresentem perante uma atividade proposta, nossas experiências indicaram que o (re)conhecimento dos ambientes no qual eles conviviam, tornava o processo da oficina curioso, uma vez que buscavam a solução para o problema apresentado, junto a isso, queriam compreender as ações dos objetos nos quais estavam inseridos.

Neste sentido, Costella e Schäffer (2012, p. 41), quanto às aprendizagens significativas, indicam que:

Para ensinar e investir em que haja aprendizagem, nossa mobilização de conhecimentos de adultos e profissionais em educação encaminha para identificar estratégias de ensino que sejam consequentes, que resultem em aprendizagens significativas. Convém planejar as aulas enxergando os alunos reais e não apenas o que o que aprendemos em uma universidade, como síntese de uma ciência, ou realizando a repetição acrítica do trabalho de nossos professores.

Dentro do movimento da complexidade de Morin (2014), convidar o aluno a ler os espaços que habita dá a atividade uma conotação de ser parte do ambiente no qual se está refletindo. Nesse sentido, pensamos em levar os alunos a pensarem

suas regiões do município, em um primeiro momento, como movimento de análise do seu próprio papel naqueles locais próximos, avaliando como aquela parte da cidade está inserida no todo, ao mesmo tempo em que o todo influencia a parte que está sendo trabalhada na atividade. Suscitando o próprio questionamento: como influencio e sou influenciado por este ambiente? Há nessa reflexão movimentos de lógica complexa, como o Princípio Hologramático auxiliando em nosso pensamento de escala e interação entre as partes, bem como com o Princípio Recursivo, onde os produtos e os efeitos (nossos alunos), são, eles mesmos, causadores daquilo que os produz.

Neste sentido, gostaríamos de apresentar a seguir, as produções feitas pelos estudantes a partir de uma situação-problema feita por meio de uma imagem, suas tarefas consistiam em identificar os problemas apresentados e, por meio de uma ilustração, modificar os mesmos, solucionando as situações apresentadas. Neste momento, ao contrário da oficina 1, a produção de seu desenho, não precisaria obedecer aos critérios de um mapa, mas sim, da recriação da paisagem apresentada, podendo ter liberdade artística em seu trabalho para criar e representar como achasse melhor, a solução pensada.

Com o início da tarefa, os alunos, independente do ano, mostraram-se dispostos a descobrir quais os lugares da cidade que encontraram e, orgulhavam-se de comunicar aos outros que conheciam o local escolhido. Tivemos gratas surpresas ao longo da oficina, como o envolvimento dos estudantes com a aplicação da tarefa e, novamente, a presença natural, dentro do movimento de resolução, dos pilares da Logoterapia: **criação, vivência e atitude**.

Surge, como possibilidade de intervenção no ambiente da cidade, a necessidade de **criação**, como alternativas para os problemas apresentados, a **vivência**, nesse caso, aparece ainda de maneira provocativa, por ser a partir dela que os sujeitos relacionam os ambientes da cidade destacados com seus cotidianos e, inclusive, dialogam com os problemas espaciais evidenciados nas imagens. Essas situações de aprendizagem levam às tomadas de **atitudes**, por isso a oficina consiste não somente em identificar os problemas, mas em apresentar soluções que contribuam para o desafio no qual se está refletindo. Temos, então, a tríade do sentido, também nessa tarefa, salientamos que essa oficina teve como uma de suas premissas, o desenvolvimento investigativo de nossos alunos, uma vez que o ato de “perceber os problemas” nas imagens apresentadas fazia parte da atividade e uma


vez que estavam identificados, cabia aos estudantes, auxiliar um ao outro nas resoluções, seja por meio do diálogo ou, ainda, pelo compartilhamento de experiências na cidade.

Oficina 2: Aplicação com os estudantes de 9º ano

Tomemos como análise inicial, os produtos das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Encontramos em suas produções a proximidade que os sujeitos tinham com os ambientes que frequentavam e ainda, a disposição para buscarem soluções diante dos problemas apresentados, uma vez que ao fazerem isso, acabavam refletindo sobre possíveis caminhos de melhorias dos seus próprios lugares. De modo geral, todos, até mesmo pela orientação da atividade, apresentavam de modo prático, soluções imediatas para os desafios da imagem, o que diferenciava os trabalhos estava na coerência espacial e representativa de suas ideias, como podemos acompanhar a seguir:

Figura 45 – Oficina 2 – Estudante 1

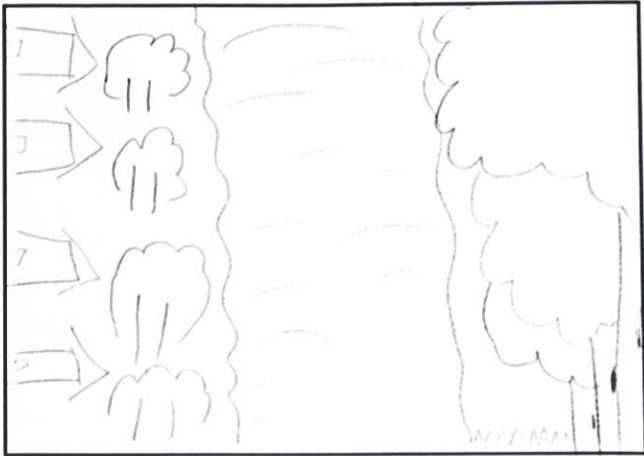
Observe a seguir, a imagem do Arroio Feijó, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

Assimulação da floresta, causando um corte da mata

Recrie a paisagem apresentada anteriormente, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados:



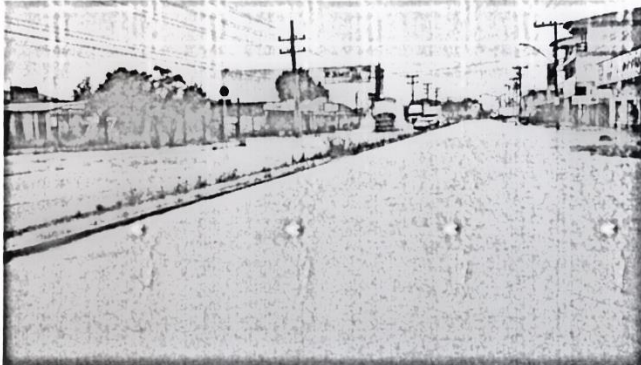
PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 1 (2017).

Notamos na figura 45, a preocupação com o meio-ambiente. Alguns elementos cartográficos, como a visão vertical do mapa, não são exigidos neste momento, mas destacamos o fato das casas serem representadas “deitadas” perante as árvores e, ainda, as próprias árvores de grande porte como mata ciliar do Riacho Feijó, em Alvorada/RS. Tais árvores, pensamos, podem simbolizar a importância que a estudante atribui ao cuidado com o riacho ou um sinal de egocentrismo primitivo, mas não são coerentes com o que constitui o curso d’água.

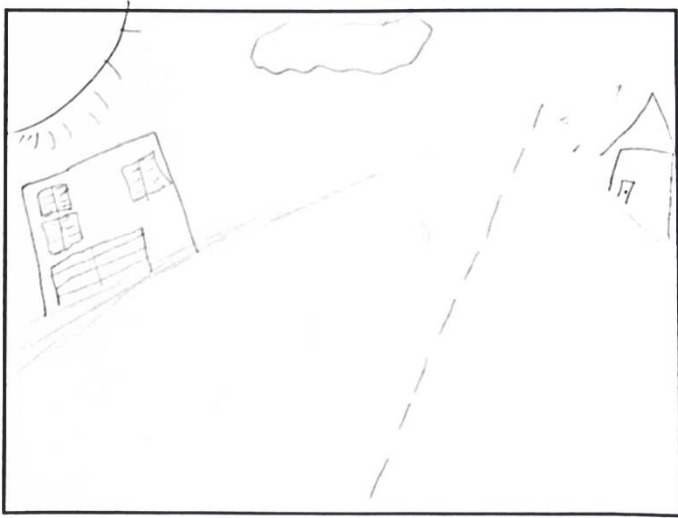
Figura 46 – Oficina 2 – – Estudante 2

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: falta de calçadas e lixo nos ruas

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 2 (2017).

Neste produto, da figura 46, apresentam-se algumas das respostas corretas na pergunta que se pede antes do desenho, todavia, a representação da solução por meio da imagem, deixa alguns elementos de fora, como o próprio sistema de canalização pluvial, lembrado pelo estudante ao citar a ausência de bueiros e acúmulo de lixo. Sendo assim, nota-se uma reflexão espacial em desenvolvimento, mas não acompanhada pela representação.

Figura 47 – Oficina 2 – Estudante 3

Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

lixo na rua e carro queimado.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

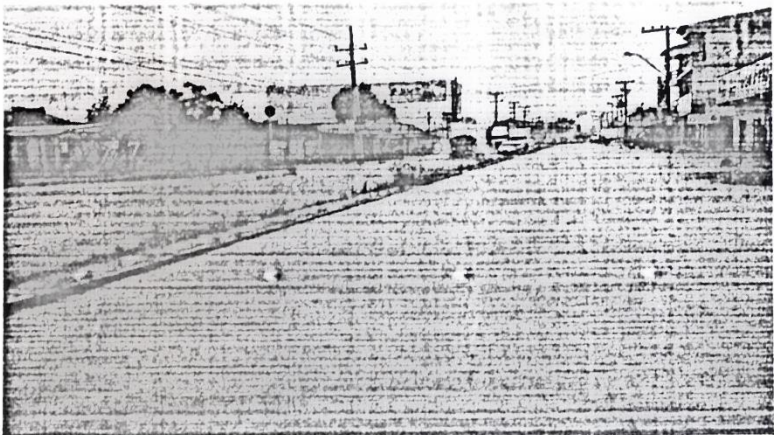
Fonte: Estudante 3 (2017).

Em uma nova imagem, na figura 47, agora representando o descaso dos resíduos sólidos, jogados em algumas ruas do município, o estudante destaca o problema indicando a presença de “lixo na rua e carro queimado”. Contudo, ao reproduzir a imagem, esquece-se a apresentação de soluções. Outro ponto curioso é a restauração da vegetação nessa rua de Alvorada, com a vegetação restante da fotografia sendo substituída por Pinheiros semelhantes às das áreas de clima

temperado, indicando, apesar, da lógica de recuperação da mata, dificuldade para relacionar as condições de paisagens climato-botânicas.

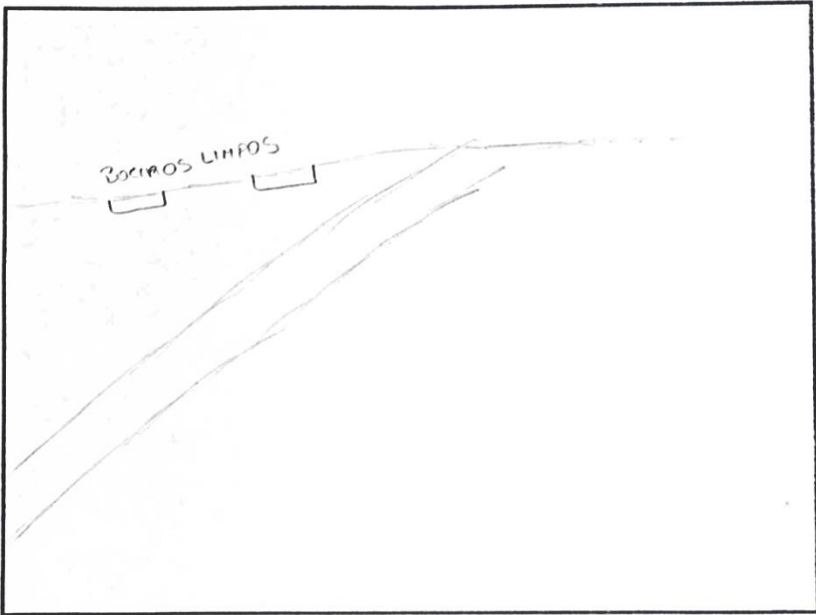
Figura 48 – Oficina 2 – Estudante 4

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: A rua está alagada e falta de limpeza da Prefeitura.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.


Fonte: Estudante 4 (2017).

O estudante 4, na figura 48, preocupou-se com uma resposta diferente acerca do problema apresentado, indicando o descaso da prefeitura quanto à

limpeza urbana em alguns momentos, em seu desenho de proposição insere bueiros para auxiliar no escoamento superficial da água da chuva.

Figura 49 – Oficina 2 – Estudante 5

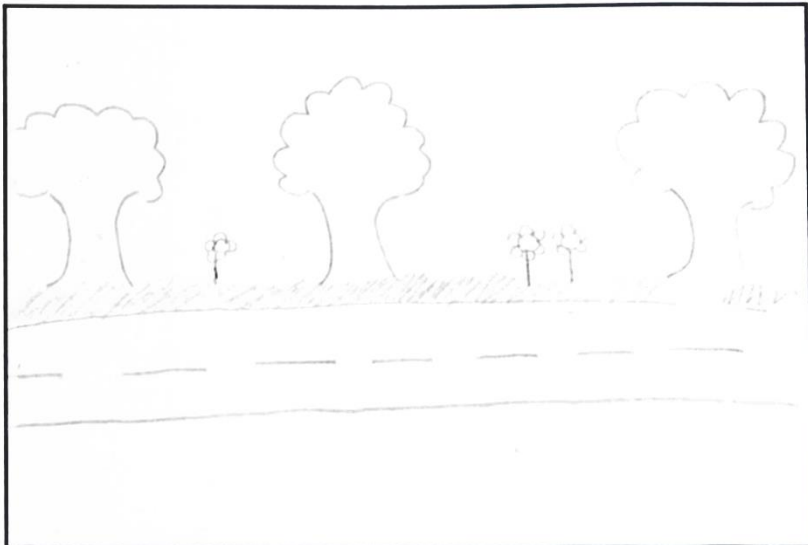
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

9. falta de saneamento

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.


Fonte: Estudante 5 (2017).

O estudante 5, na figura 49, responde de acordo com um padrão que percebemos durante as oficinas, a simplicidade das respostas quanto aos problemas

aparentes, indicando como problema imediato o carro abandonado e o lixo na rua. Neste sentido, não está errado, mas analisamos como um possível sinal para dificuldade de análise e observação com os nossos alunos, ficando restritos ao que está sendo mostrado de imediato e não buscando, como já dissemos em nossa pesquisa, “observar” o que a paisagem nos “esconde”. O professor cumpre um papel fundamental, dentro do exercício dessas observações.

Figura 50 – Oficina 2 – Estudante 6

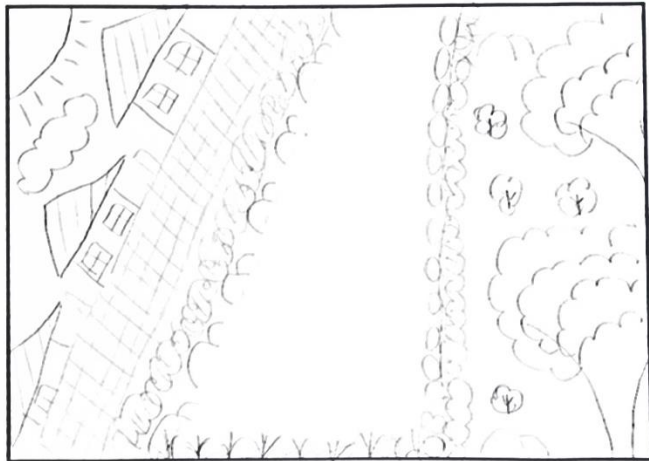
Observe a seguir, a imagem do Arroio Feijó, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

Problema 1: falta de saneamento básico e coleta de lixo
Problema 2: poluição da paisagem

Recrie a paisagem apresentada anteriormente, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados:



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.


Fonte: Estudante 6 (2107).

Há na estudante 6, da figura 50, uma preocupação com o contexto do local apresentado, tendo o cuidado de lidar com as questões de moradia, bem como a

estrutura das margens desse riacho, existindo a mata-ciliar. Revela, ainda, a recuperação da vegetação na margem esquerda do riacho, mostrando uma sincronia entre os elementos naturais e sociais, bem como a preocupação com a população por conta das questões de moradia.

Figura 51 – Oficina 2 – Estudante 7

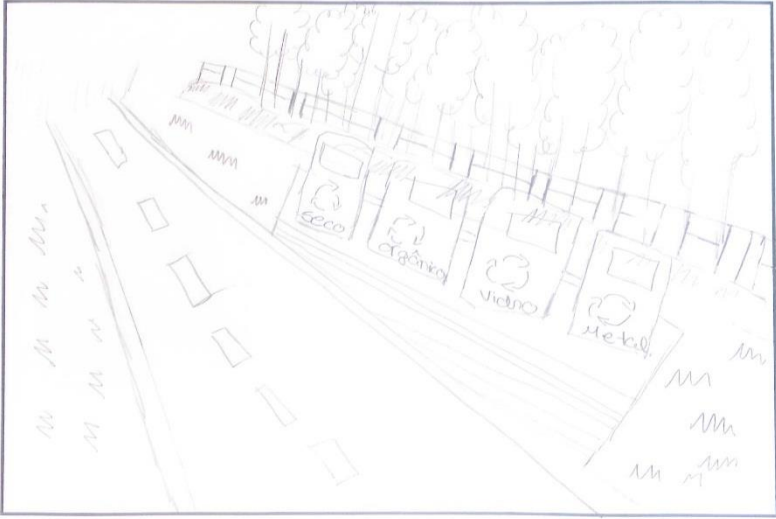
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

Poluição do meio ambiente e estado em más condições.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 7 (2107).

Percebemos no estudante 7, da figura 51, noções de profundidade em seu desenho, bem como a proposição de ideias para contribuir na manutenção da

sustentabilidade e da coleta seletiva de lixo. Além disso, preocupa-se com a estrada, esta que estava em péssimas condições e insere uma manta asfáltica sobre ela. Dentro deste tema, ainda em debate com o aluno e com a turma, questionamos o papel do asfalto dentro da lógica de meio-ambiente e como poderíamos articular a sua aplicação com uma manutenção da sustentabilidade.

Figura 52 – Oficina 2 – Estudante 8

Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

poluição e falta de infraestrutura

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.


Fonte: Estudante 8 (2017).

Salientamos que estas oficinas acabaram também sendo momentos de reflexão dos espaços geográficos pela manifestação de suas criações e

desenvolvimento de suas representações artísticas. Neste sentido, o estudante 8, na figura 52, solicita a nós, com orgulho, apresentar a sua solução para o trabalho utilizando uma técnica de sombreamento que havia aprendido na disciplina de Artes. Como resultado, temos um desenho mostrando a retirada do lixo que estava ocupando aquele espaço e uma organização da rua, colocando bancos e aplicando um cerca ao redor dos terrenos sem dono, para evitar novos acúmulos de resíduos sólidos, pensando em uma revitalização daquele espaço.

Figura 53 – Oficina 2 – Estudante 9


Observe a seguir, a imagem do Arroio Feijó, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

Poluição do ar e falta de saneamento básico

Recrie a paisagem apresentada anteriormente, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados:




PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 9 (2017).

Chama-nos atenção, no desenho da estudante 9, da figura 53, a transformação do riacho, junto com o crescimento da vegetação natural como mata ciliar de um lado. Além disso, as casas ao lado do curso de água, dão lugar a condomínios, o que nos permitiu debater com a estudante o que foi feito com as populações de baixa renda presentes na imagem original, segundo a mesma, elas seriam transferidas para os novos prédios, para ela, a melhoria da paisagem passa também pelas condições de moradia. É possível perceber ainda uma tímida aparição da vegetação atrás dos prédios; neste trabalho em especial, os contrastes entre o âmbito natural e social, acabam se confundindo. Todavia, quanto ao problema do riacho, a estudante resolveu de maneira competente.

Figura 54 – Oficina 2 – Estudante 10

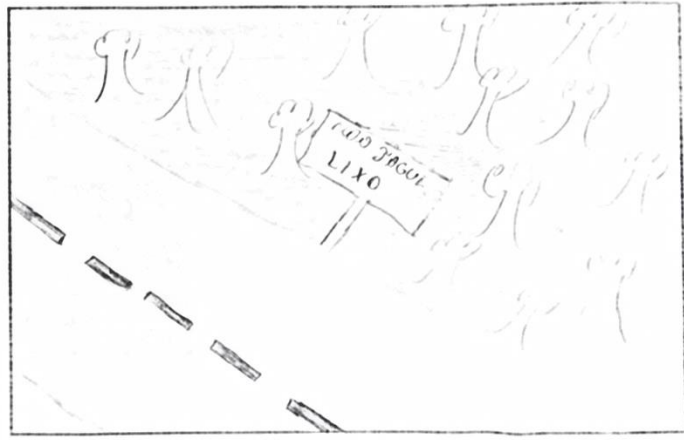
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Menegá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada.

poluição e falta de saneamento

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 10 (2017).


Esta aluna, moradora do bairro de onde a foto foi tirada, estava feliz pela aula estar trabalhando com uma região na qual frequenta todos os dias. Em seu relato, dizia que a rua fora limpa diversas vezes, mas que infelizmente, o lixo voltava a ocupar aquele ambiente. Como resultado entre uma conversa e outra, a estudante, por meio de algumas questões desequilibrantes, vai ao encontro da ideia de educação para o cuidado com o outro. Por isso, como resultado da oficina, acaba formulando campanhas no ambiente degradado como encaminhamento do problema inicial.

Oficina 2: Aplicação com os estudantes de 3º ano do EM

Os estudantes do ensino médio também demonstraram interesse pelo trabalho. Alguns pontos podem ser destacados, como o olhar para seu espaço próximo com certa desconfiança ou, ainda, incredulidade quanto às melhorias, indicando a cidade como um local “sem solução”, uma postura menos otimista do que analisamos com os colegas de etapa anterior. Todavia, isso não modificou a dedicação dos estudantes na realização da oficina: seus próprios questionamentos serviram como elementos de problematização para a resolução da atividade. Temos nas turmas de 3º ano do EM, estudantes intrigados com os espaços que frequentam, ao mesmo tempo que sentem pertencimento por estes, desenvolvendo em muitos casos, noções de Lugar. Conforme podemos analisar nos trabalhos a seguir:

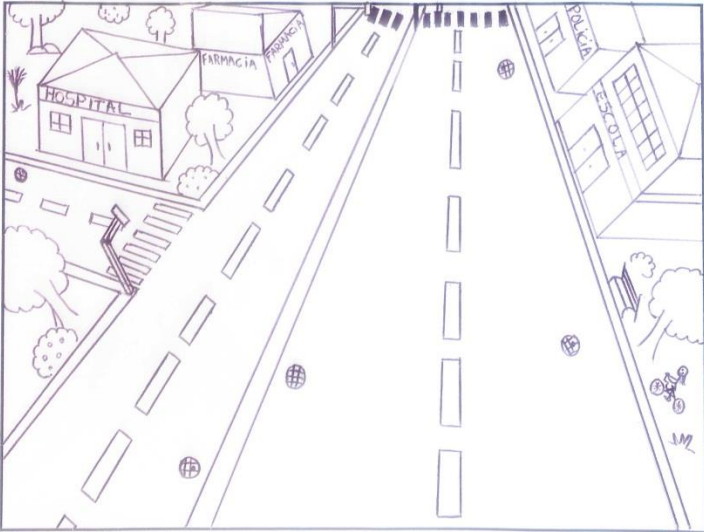
Figura 55 – Oficina 2 – Estudante 11

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: Rua alagada e pouca em-
sarçamento.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

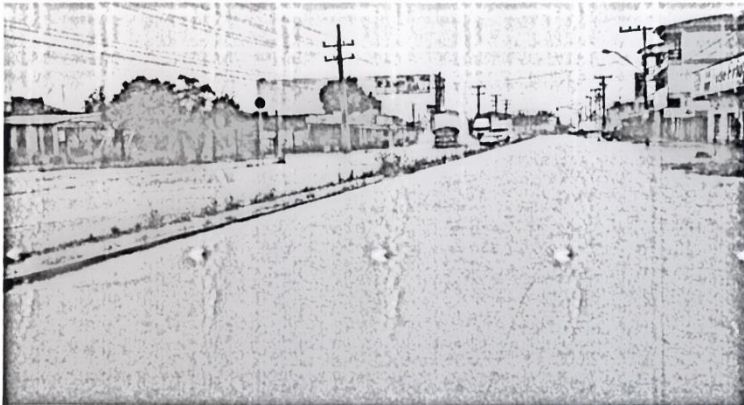
Fonte: Estudante 11 (2017).

Na figura 55, percebemos em sua representação as noções de profundidade para a construção de sua Paisagem, aparece de maneira coerente e a partir de uma visão oblíqua do espaço representado, um panorama geral do espaço urbano, bem como a apresentação de soluções aos problemas apresentados na imagem original. É possível perceber, no entanto que o trabalho feito pelo estudante foi pautado a partir de sua **vivência**, no entanto, seu desenho surge também do encontro também entre a **criação**, e a **atitude**. Percebe-se o trabalho criativo do aluno, posterior à reflexão proporcionada pela vivência ao criar um novo espaço utilizando-se da

análise da Paisagem apresentada. É possível perceber elementos espaciais como a presença de um hospital e de uma delegacia, objetos espaciais que não estavam presentes anteriormente. Quanto à atitude, ela se faz presente na escolha das mudanças realizadas, ao projetar um novo espaço, adaptar-se ao anterior e inserir melhorias (como no caso dos bueiros) exige uma leitura crítica do espaço trabalhado.

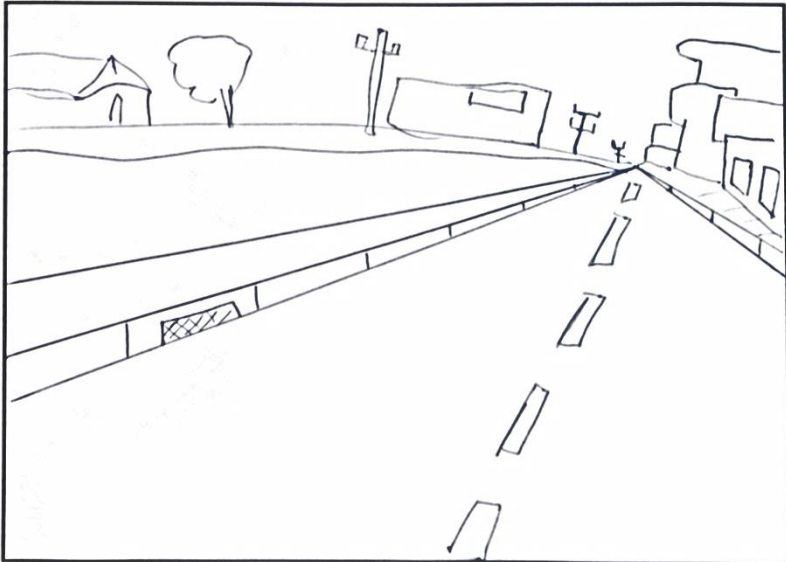
Figura 56 – Oficina 2 – Estudante 12

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: A falta de arborização e a falta de iluminação

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



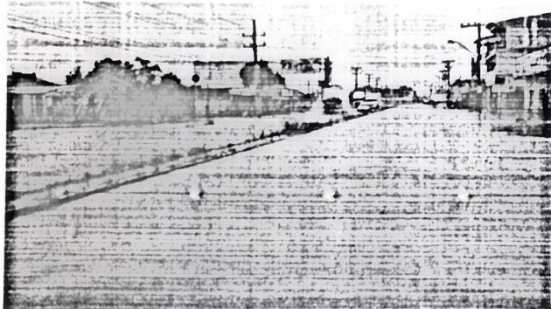
PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 12 (2017).

Na figura 56, temos uma caracterização espacial semelhante à anterior. Aparece novamente a noção de profundidade no estudante, sinalizando uma possível projeção espacial desenvolvida. O bueiro aparece em destaque como indicativo da solução proposta, inclusive com grades protetoras, considerando o lixo urbano presente na cidade. Apesar do cuidado em apresentar suas reflexões por meio da representação do desenho, o mesmo não acontece com a parte escrita da tarefa, onde de maneira superficial, o estudante indica os problemas apresentados, além de empregar termos coloquiais para referir-se a alguns objetos representados, como o uso do “valão” no lugar de bueiro, evidenciando uma dificuldade de uso da linguagem. A paisagem ao redor do tema abordado na imagem aparece de maneira superficial e com menos detalhamentos.


Figura 57 – Oficina 2 – Estudante 13

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: Não há uma boa permeabilidade

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 13 (2017).

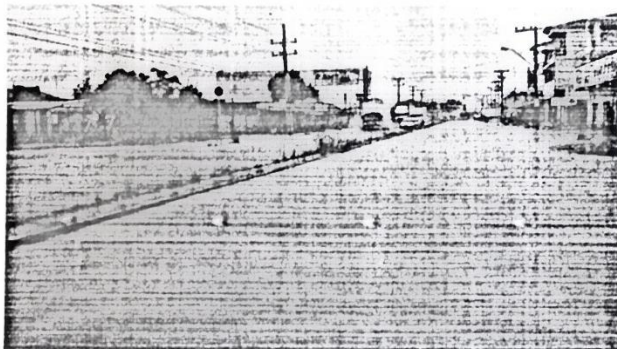
O estudante 13, na figura 57, traz para a sua representação, como havia sido incentivado e problematizado situações semelhantes anteriormente na oficina 1, usa para essa representação a tentativa de uma projeção vertical sobre o mapa, mesmo que em alguns elementos, como as árvores, estas aparecessem de maneira horizontal.

Quanto à identificação do problema e proposição de solução, o estudante indica a situação (“não dá para as pessoas passarem”), mas não apresenta uma solução específica em seu desenho. Há uma relação entre a vivência do estudante, identificando um dos problemas espaciais que frequenta, mas dificuldade para articular soluções. Tal situação pode ser reflexo de uma educação geográfica que durante o seu período escolar, não acostumou o olhar do aluno para fora dos muros da escola ou, ainda, distanciava os conteúdos nucleares de seu componente (como escoamento superficial, alagamentos) com o que acontecia na rua em frente a escola.

A simplicidade do registro por escrito também apareceu dentro da produção do estudante 14, onde busca em sua representação a superação do alagamento por meio da reorganização da avenida e inserção de objetos que auxiliem na resolução do problema, como a indicação de bueiros e a limpeza das ruas para os resíduos sólidos. Neste trabalho, o estudante 14 busca também utiliza a projeção vertical em seu trabalho, tentando abranger a área apresentada na figura original sob outra perspectiva.

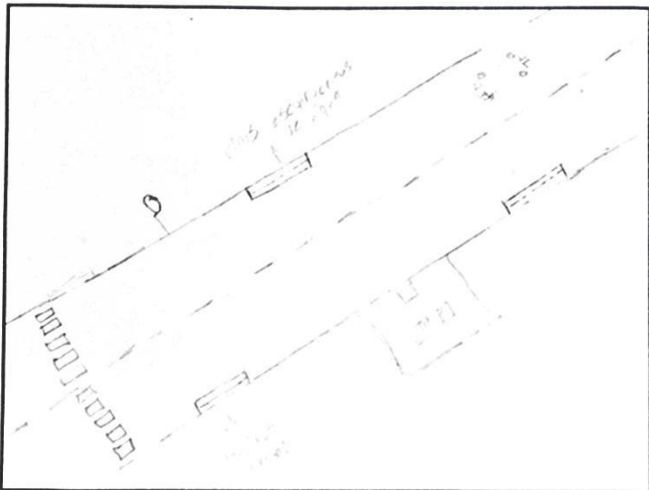
Figura 58 – Oficina 2 – Estudante 14

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: faltam de arborização e iluminação

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.

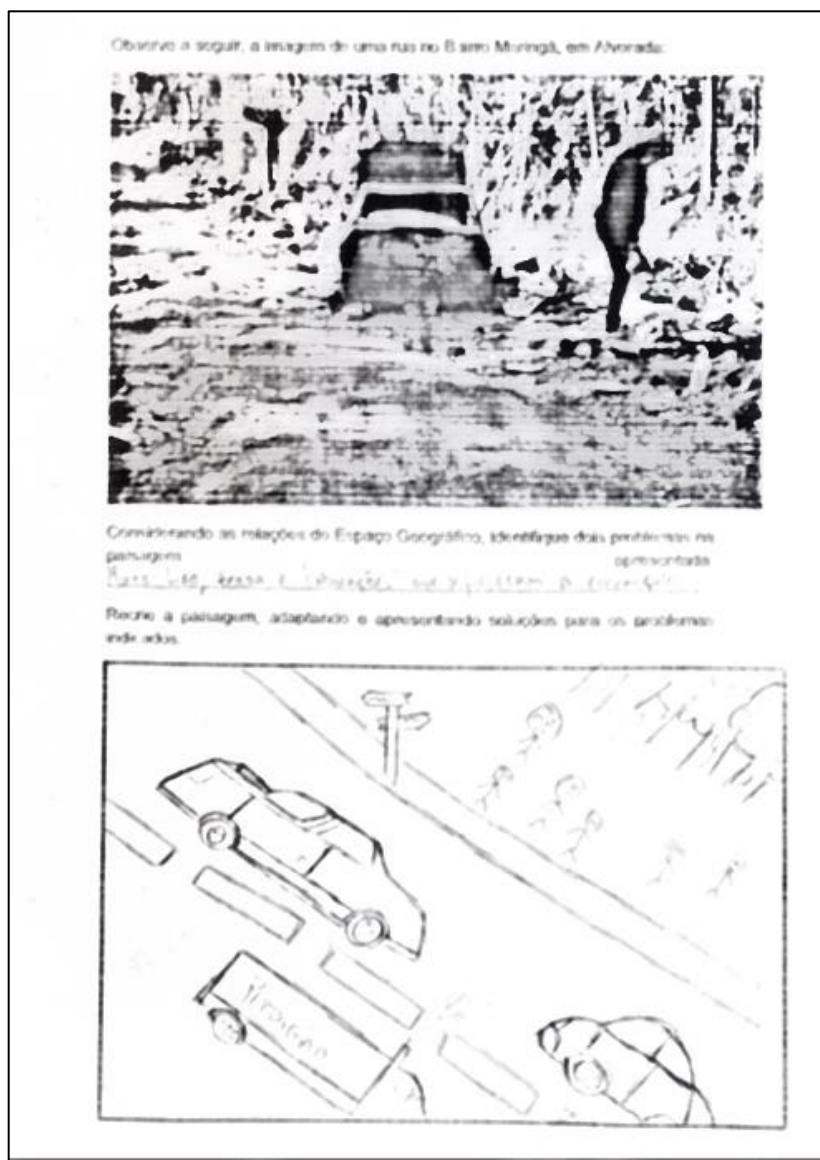


PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 14 (2017).

Como no caso do estudante 14, percebemos que o recurso do desenho dá a liberdade dos sujeitos manifestarem suas contribuições nas propostas lançadas pelo professor, trabalhando por meio da ludicidade os elementos propostos por nós, como os conceitos geográficos e, ainda, de maneira subjetiva, perpassando os pilares da Logoterapia. Observamos, por exemplo, a vida aparecer de maneira subjetiva como no exemplo a seguir, onde temos a resolução do problema apresentado, mas também o interesse do estudante por carros e, claro, por desenhos, no entanto, ainda assim algumas atitudes são tomadas, como a reorganização do acostamento e dos terrenos ao longo da rua:

Figura 59 – Oficina 2 – Estudante 15




Fonte: Estudante 15 (2017).

A preocupação com o desenho, em detrimento a sua forma e/ou coerência espacial também aparecem na figura 60, onde percebemos um cuidado quanto à criação de seus esquemas e às noções de sombreado e distância. Todavia aparece o cuidado para com as modificações no ambiente, sugeridos pela atividade, como a pavimentação da rua pelo estudante (uma reclamação constante dos alunos é a presença de buracos nas ruas da cidade) e a retirada de lixos. Nota-se que alguns objetos da Paisagem criada não estavam na imagem original, como no caso da palmeira, indicando uma preocupação maior com a estética do próprio desenho do que com a coerência da Paisagem local.

Figura 60 – Oficina 2 – Estudante 16

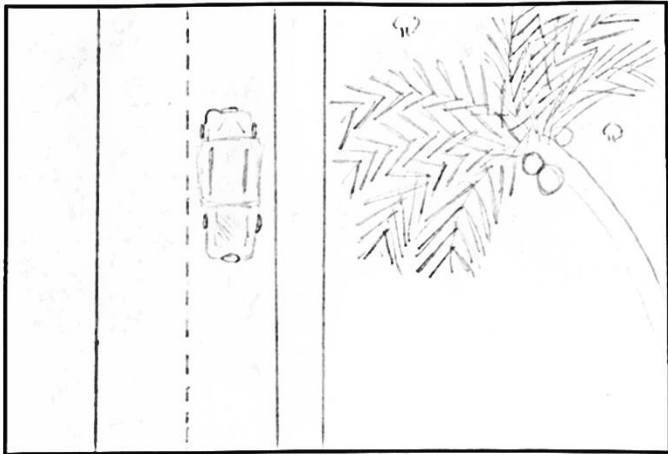
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

1. falta de espaço para a circulação de veículos e pedestres. 2. falta de infraestrutura básica, como saneamento e iluminação.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



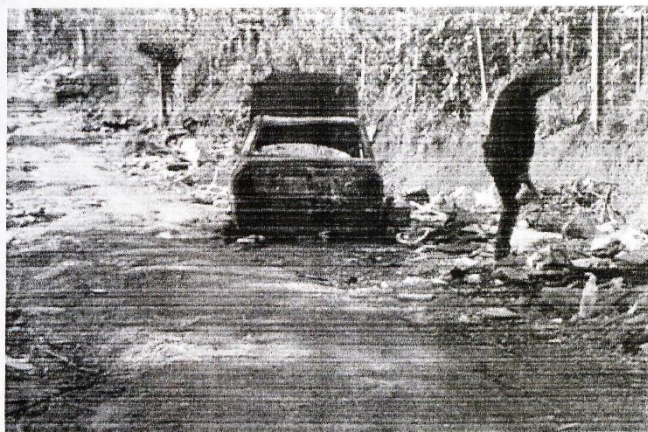
PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 16 (2017).

Ainda sob a perspectiva desta Paisagem, tomemos como análise a figura 61 e as diferenças nas representações de suas transformações:

Figura 61 – Oficina 2 – Estudante 16

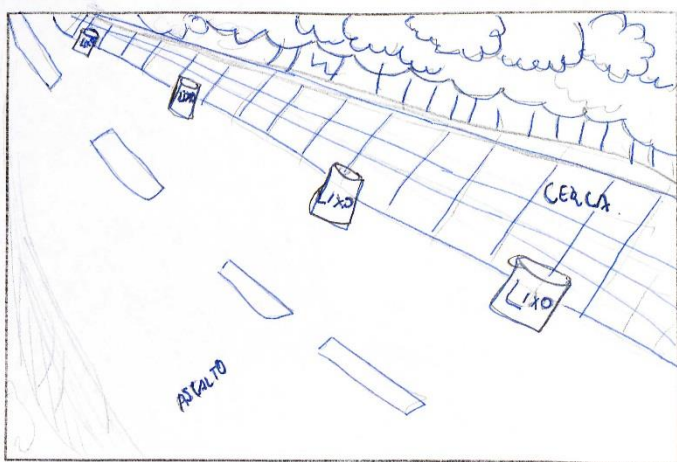
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

LIXO E DESMORTELAMENTO

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



DES: O CARRO FOI LEVADO PARA O FERRO VELHO.

PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 16 (2017).

Neste caso, percebemos o cuidado com a organização da rua e, como solução, a presença constante de latas de lixo para diminuir o acúmulo de resíduos nas ruas. Chamou-nos atenção também a instalação por parte do aluno, de cercas ao redor dos terrenos vazios, o que foi justificado, quando questionado, como medida de segurança e prevenção às novas formas de poluição. Destacamos ainda, o recado deixado pelo estudante para nós: “O carro foi levado para o ferro velho”.


Há uma lógica presente na construção do estudante. Aqui, sua vivência subsidiou a criação que por sua vez, motivou a tomada de atitudes frente às

dificuldades apresentadas. Os conceitos da Geografia são articulados neste movimento de reflexão propiciado pelas oficinas, tratamos do Lugar quando apresentamos como ferramenta de trabalho desta atividade, o ambiente que esses sujeitos transitavam, a Paisagem era, nesse sentido, instrumento de análise em um primeiro momento, mas também de provocação, ao fornecer um cenário em que os estudantes atuam diariamente, porém poucas vezes problematizado.

Na figura 62, quanto à paisagem da rua poluída, o estudante a transforma para uma estrada que seja pavimentada, tendo o cuidado da manutenção de vegetação natural em suas margens, bem como o encaminhamento dos lixos para os locais corretos, inclusive do carro apresentado na imagem. A presença de diferentes tipos de lixos para as coletas dos resíduos sólidos, objeto que aparece em algumas produções de nossas oficinas, pensamos, pode ser o reflexo de uma preocupação ambiental que acompanha as novas gerações, situação que nos parece vir sendo incentivada pelo constante trabalho de educação ambiental desenvolvido com as séries iniciais. Analisamos tal representação também na figura 62:

Figura 62 – Oficina 2 – Estudante 17

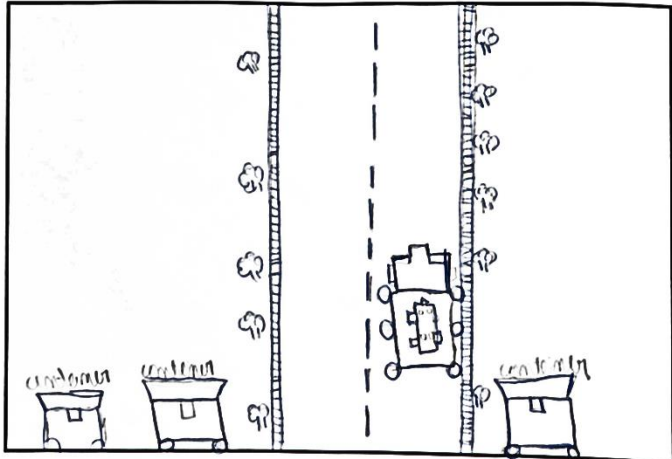
Observe a seguir, a imagem de uma rua no Bairro Maringá, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

poluição do meio ambiente e falta de condições

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 17 (2017).

Tal preocupação ambiental aparece também na paisagem de poluição do riacho, presente na figura 63, onde o estudante buscou a reconstituição da paisagem natural ao mesmo tempo em que buscou harmonizar com a presença do ser humano no ambiente. Neste caso, tínhamos a presença de estudantes que moravam perto deste local e enfrentavam as dificuldades das péssimas condições de saneamento básico presentes. Nota-se, portanto, uma paisagem harmonizada e de casas homogêneas, a vegetação permanece, porém, agora acompanhada de um curso de água limpo e “protegido” pela lixeira ao longo de sua margem, visando sua proteção.

Figura 63 – Oficina 2 – Estudante 18

Observe a seguir, a imagem do Arroio Feijó, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada:

POLUIÇÃO DO ARROIO,

Recrie a paisagem apresentada anteriormente, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados:



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

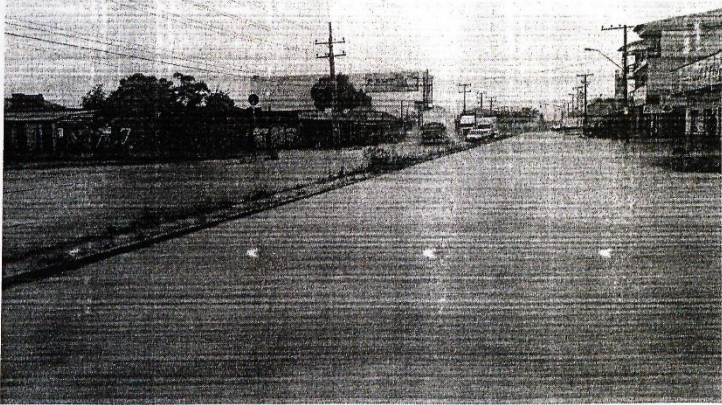
Fonte: Estudante 18 (2017).

Destacamos nas duas paisagens a seguir elementos que inquietam nosso fazer docente e nossa leitura espacial. Além disso, são representações espaciais que perpassam os conceitos da Geografia explorados nesta pesquisa e de modo especial, os objetivos desta atividade. Percebemos pontos semelhantes entre os

dois esquemas que gostaríamos de destacar, ao mesmo tempo em que ao fazermos isso, possamos retomar os objetivos que nos movimentam dentro desta etapa.

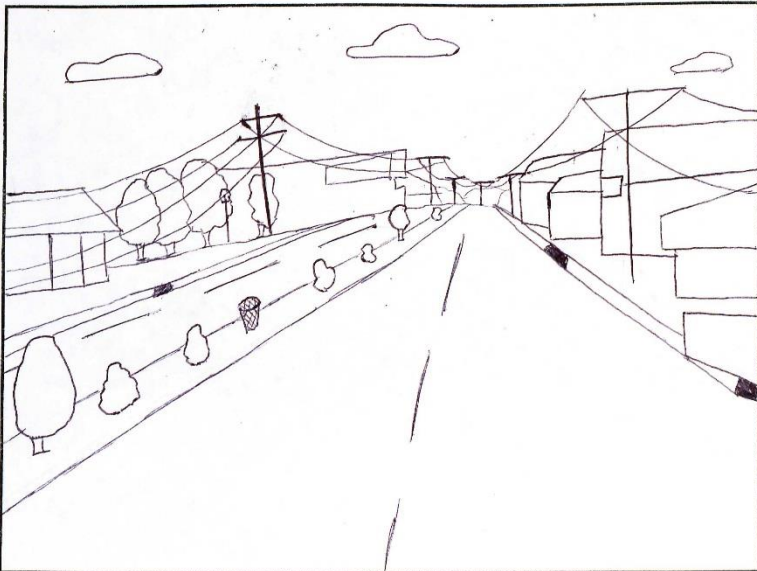
Figura 64 – Oficina 2 – Estudante 19

Observe a seguir, a imagem da avenida principal Getúlio Vargas, em Alvorada:



Considerando as relações do Espaço Geográfico, identifique dois problemas na paisagem apresentada: Alagamento e poluição.

Recrie a paisagem, adaptando e apresentando soluções para os problemas indicados.



PUCRS/BIBLIOTECA CENTRAL – CÓPIA NOS TERMOS DA LEI 9.610/1998 E LEI 10.695/2003.

Fonte: Estudante 19 (2017).

O estudante 19, na figura 64, atua na atividade de transformação espacial proposta, utilizando-se também de noções de profundidade em sua representação da paisagem, recurso este já utilizado por seus colegas e que pode servir como indicativo de uma projeção espacial melhor desenvolvida. Aparecem também, dentro

deste conjunto, os elementos necessários para resolução do problema apresentado. Destacamos o fato de haver certa padronização na instalação dos bueiros e suas distâncias, bem como a organização da via, apresentando canteiro central e até mesmo a instalação elétrica da cidade, com problemas estruturais nesta região da cidade, acaba por ser “reparada” a partir do olhar do estudante. Algumas preocupações semelhantes surgem no trabalho do estudante 20, na figura 65:

Figura 65 – Oficina 2 – Estudante 20



Fonte: Estudante 20 (2017).

Em sua representação, o aluno teve também o cuidado com a profundidade da Paisagem, mesmo que ainda com algumas dificuldades, tentando, de certa maneira, manter a fidelidade para com a fotografia original. Há, porém, um cuidado

de mostrar como suas proposições interagem a partir de situações desafiantes, intenção evidenciada pela presença de nuvens e chuva diante do espaço que antes era alagado. Aparecem com clareza os bueiros, buscando também manter padronização em suas distâncias e, inclusive com recado para o professor (bueiros não entupidos).

A criação, a vivência e a atitude, enquanto pilares da Logoterapia, auxiliaram a pensar o Lugar, a Paisagem e o Espaço Geográfico como um todo. Ao mesmo tempo, dentro desse movimento inspirado pelo Princípio Recursivo de Morin (2014), retomamos alguns conceitos, transformando nossa leitura sobre os mesmos. Conseguimos pensar o produto, também inspirados pelo Princípio Hologramático da Complexidade, também de Morin (2014) como uma junção das partes que formam o todo, ou seja, nestes espaços representativos, bem como em nosso próprio movimento de aplicação e reflexão das atividades.

Ao analisarmos nossos produtos (será que podemos caracterizá-los como finais?), podemos perceber os conceitos da Geografia interagindo com os elementos de vida desses sujeitos. Ainda, nos auxilia na compreensão mútua de um para com o outro, ao buscarmos construir conhecimento e planejarmos novas aulas de Geografia nos aproximamos e possibilitamos a atuação por meio da Criação, Vivência e Atitude, pilares da Logoterapia para a percepção de sentido que, ao serem trazidas para a vida e para o espaço da sala de aula, neste caso, auxiliam também na construção dos conhecimentos da Geografia.

6 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS: A CHEGADA PODE SER UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Como podemos tornar as aulas de Geografia mais interessantes aos nossos alunos? Como podemos ser professores melhores? Foram essas algumas das inquietações iniciais que nos motivaram a começar essa pesquisa, esta que de maneira metafórica, em algumas ocasiões denominamos de viagem. Neste momento, pensando nesta lógica, gostaríamos de retomar alguns pontos que consideramos importantes durante nossa trajetória investigativa, uma vez que tal reflexão poderá nos dar uma outra dimensão acerca do que foi pretendido fazer, mas, sobretudo, do que ainda pode ser feito. Aliás, talvez essa seja uma das primeiras considerações que nesse momento: nossas pesquisas podem e devem estar abertas às outras áreas. A provisoriedade das certezas e a comunhão entre os conhecimentos tornam-se cada vez mais necessárias, de modo especial se estamos trabalhando dentro do âmbito da educação e com sujeitos em constante transformação.

Nesse contexto, começamos a nos perguntar se a escola poderia dar conta de compreender este aluno e, ainda, como as aulas de Geografia poderiam significar algo para um estudante que está em constante transformação. Sendo assim, podemos dizer, ao chegarmos nesta etapa de considerações acerca do que foi feito, que “caminhamos” em busca de novas possibilidades para nossas práticas, a fim de aprimorar o fazer docente e ir ao encontro dos estudantes de Geografia e que isso só poderia ser feito a partir de um intenso processo reflexivo do ambiente escolar, do próprio papel da Geografia e aqui destacamos também, do ato de pensar o estudante.

Ouvir o aluno sempre foi uma preocupação de nossa pesquisa, afinal, faz parte também do que acreditamos como ensino. Educar é possibilitar trocas, perceber os potenciais de quem está trabalhando, auxiliar nas dificuldades, problematizar as certezas, criar diante das dúvidas. O processo de escuta atuou como um dos pressupostos de nosso trabalho. Gostaríamos de investigar a escola e quem estava nela, a fim de que, somente a partir desta aproximação, pudéssemos analisar como a Geografia era entendida por estes sujeitos.

Parte dessas inquietudes vinha de nossas próprias experiências em sala de aula e do contato com outros colegas, gostaríamos de contribuir, de alguma maneira

com as preocupações referentes ao distanciamento do estudante para com o que era proposto em aula, ao mesmo tempo em que se constituía como parte de nosso desafio pensarmos em estratégias para tal aproximação, de modo que buscássemos aulas que pudessem propiciar sentido ao aluno aprender Geografia. Estava alinhavada a ideia central que guiou nossa proposta: estudar a importância da presença de sentido nas aulas de Geografia enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Para nos auxiliar nessa proposta, recorremos a outras áreas do saber. Considerando que o estudo feito somente pelas lentes de nossa própria ciência poderia tornar-se insuficiente, encontramos na Logoterapia, linha da psicoterapia sistematizada pelo psicanalista vienense Viktor Emil Frankl. Ao trabalhar com o sentido na vida dos sujeitos, a Logoterapia nos apresentava reflexões acerca deste tema, ao nos apresentar caminhos para a percepção de sentido na vida dos sujeitos, algumas possibilidades com a educação começaram a ser traçadas. Nossa preocupação com o ensino de Geografia nos fez ler este tema sob outra perspectiva, dos processos de ensino-aprendizagem.

Partindo do pressuposto que os caminhos sugeridos pelo autor (a Criação, a Vivência e a Atitude) podem auxiliar o encontro de sentido em nossas vidas a partir de nossas experiências, não seria possível também usá-los dentro da sala de aula? Se é possível auxiliar na percepção da presença de sentido em nossas vidas, não seria esta uma possibilidade teórica tangível para um objeto tão subjetivo como o sentido? Partimos dessas inquietações para pensarmos a pesquisa; nossa viagem toma um rumo que apesar de aberto a novas possibilidades, procurou transitar entre os três caminhos para o sentido e os conceitos geográficos que nos propomos a pensar: Espaço Geográfico, Lugar e Paisagem.

Sendo coerentes com a nossa própria leitura de mundo e o que trouxemos para essa pesquisa, temos como um dos pressupostos de nosso ato investigativo a concepção de que o trabalho realizado aqui não se esgota, mas abre caminhos para novos aprofundamentos e leituras, tendo como pauta a relação da presença de sentido nas aulas de Geografia. Sempre dissemos que não é nossa intenção ao aproximarmos essas duas áreas, delegar ao professor competências da área da Psicologia. Todavia, acreditamos que nossa pesquisa pode servir como instrumento de reflexão para outros pesquisadores que se interessem pelo sentido dentro do âmbito escolar. A escola contemporânea tem dado conta das demandas dos alunos

e suas angústias perante o sistema educacional que se apresenta? Nossas aulas possibilitam, mesmo que de maneira subjetiva, alguns dos pilares para o sentido que apresentamos? Temos dado significado ao que ensinamos e aprendemos?

Estas são algumas das preocupações que carregamos conosco e que convidamos quem tem o contato com essa pesquisa a refletir. Consideramos que a preocupação com o sentido da sala de aula não se esgota aqui e nem poderia, uma vez que nossa intenção é buscar cada vez mais contribuições de diversas áreas do Ensino e da Psicologia para entendermos o contexto no qual nossos estudantes estão inseridos e quem eles são. A preocupação com o sentido em nossas práticas supõe também que tenhamos um novo olhar sobre estes sujeitos educandos, nos fazendo questionar se estamos os considerando, ou ainda, se ouvimos apenas o que gostaríamos que eles dissessem.

O método da Complexidade que nos orientou enquanto modo de leitura de mundo nos dá, a partir de seus princípios e do seu trabalho com o conhecimento, a ideia da provisoriedade das certezas. Tal concepção mostrou-se na prática, quando tivemos que despir nossas concepções de educação ou ainda, certos “egoísmos” teóricos que trazemos conosco para, em um primeiro momento, admitirmos que restritos à nossa área de conhecimento não daríamos conta de nosso objeto de estudo, bem como seria necessário tecermos novas leituras sobre o todo. Estamos trabalhando com sujeitos que trazem consigo uma complexidade na qual eles mesmos possuem dificuldades de entender. Para nós, pesquisadores, essa constante busca pela compreensão de nossos estudantes e seus anseios era o fator que nos motivava e (re)conhecer nossa própria ciência para ir de maneira cada vez mais competente ao encontro destes jovens.

Neste sentido, consideramos pertinente o assunto trabalhado nessa pesquisa por nos convidar a olhar para o local de aprendizagem e para quem aprende sob o aspecto do sentido, levando-nos a refletir como a Geografia pode contribuir com cada uma dessas instâncias. Dentro de um contexto global que temos tamanho acesso aos mais diferentes níveis de informação, que papel possui a escola dentro do aprendizado do aluno? Quando temos a oportunidade de conversar com nossos estudantes, percebemos que, muitas vezes, esta aparece mais como um ambiente de interação social somente, não a percebendo como um ambiente de construção de conhecimento e de trabalho com as informações que encontram diariamente em diversos meios, acarretando certo distanciamento entre os atores

deste ambiente. Talvez um aprofundamento que possa ser feito em outro momento seja justamente o de avaliar essa relação entre o aluno e a escola, considerando seus contextos sociais.

A obra de Viktor Frankl inspira a pensar sobre os próprios sentidos que atribuímos aos ambientes de nossas vidas. Quando perguntamos sobre o sentido de nossas aulas de Geografia, questionamos não somente por parte dos alunos, mas também do professor, como este tem visto seu papel diante da formação destes sujeitos? Será que o profissional que busca trabalhar sua aula em meio a tantas dificuldades de trabalho ainda atribui sentido em seu fazer? Como um professor que não vê sentido mais no que aprende pode ensinar?

A Criação, a Vivência e a Atitude, elementos que trouxemos no decorrer de nossa “viagem”, foram caminhos para analisarmos a presença de sentido em nossas práticas. Felizmente, percebemos por meio das entrevistas e dos produtos das oficinas que as concepções de Frankl sobre a reflexão com sentido na vida podem ser aplicadas, com suas devidas adaptações metodológicas, para as aulas de Geografia. Deste modo, consideramos o trabalho com os estudantes na escola sob estes três caminhos para o sentido, conforme estabelecido em um de nossos objetivos específicos (propor possibilidades pedagógicas) um dos momentos mais significativos de nossa investigação e que possibilitaram novas descobertas. Cada pilar da Logoterapia trabalhado, que aqui buscamos sintetizar em duas oficinas, pode ser entendido como uma nova pesquisa em potencial, nosso desejo é que ao ler este trabalho, nosso “leitor” tenha produzido junto conosco, novas reflexões acerca do sentido e pensado como este manifesta-se em sua própria vida.

A preocupação com o sentido e a aplicação de seus pilares a partir da obra de Frankl, apesar de já terem sido relacionados com a educação, nunca haviam sido relacionados com as aulas de Geografia, uma relação que primeiramente nos alegra por estarmos contribuindo com algo novo dentro de nossa ciência, mas que ao mesmo tempo carrega a necessidade da continuidade e do aprimoramento. Possibilidades não faltam: por exemplo, pensar como a criatividade pode auxiliar a compreender o Espaço Geográfico ou ainda, como o pilar da Atitude, considerando sua importância na tomada de decisões e construção de opiniões pode auxiliar a compreender o contexto social no qual estamos inseridos, inclusive ações de ordem Geopolítica, pensando na vivência; como valorizar a vivência dentro da sala de aula, sendo, que muitas vezes a realização de saídas de campo torna-se inviável por uma

série de motivos ou ainda, pensando neste caminho, como podemos (re)pensar as próprias saídas de campo, tema já tão discutido dentro do ensino de Geografia, de modo a apresentar novas leituras e inserir o protagonismo do aluno nesta prática.

Todas essas possibilidades são possíveis de serem trabalhadas e puderam ser abordadas inicialmente nessa pesquisa. Ao nos aproximar do estudante conseguimos ouvir suas angústias quanto ao ensino, suas ideias sobre o que espera de uma aula e o que, inclusive o faz não querer aprender. Quando iniciamos essa trajetória, tínhamos clareza que o desafio seria grande e não se esgotaria somente neste escrito; nesta reflexão sobre o que fora feito, podemos indicar que o trabalho, conforme esperávamos, exigiu grande dedicação, justamente porque a sistematização de uma ideia que não havia sido explorada e a transposição da mesma para a sala de aula carregava consigo o desafio da aproximação teórica e prática, sendo assim, tivemos de aprofundar nossas ideias para somente assim, tecermos novas possibilidades de aplicação.

Todavia, ao (re)conhecer nas falas dos estudantes e em seus trabalhos as ideias anteriormente estabelecidas e as hipóteses levantadas, tivemos a certeza, neste momento, de que o trabalho com o sentido é pertinente. Além disso, é também necessário e pode ser um caminho para (re)pensarmos nossas aulas, estimular novas experiências e possibilitar novas construções de conhecimento. Ao buscarmos o sentido nas aulas de Geografia, encontramos o mesmo dentro de nossa pesquisa, somos produtos do espaço e atores em seus diversos conceitos. Em um movimento complexo, acabamos nos tornando produtos de nossa própria obra. **Criamos** ao pensar possibilidades de aplicação do sentido na Geografia, **vivemos** ao tecer ideias, ouvir os alunos, aplicar as oficinas e refletir sobre a pesquisa e tomamos e propiciamos **atitudes** que nos movimentaram antes e que nos estimula cada vez mais a continuar nosso trabalho: A preocupação em buscar a excelência nas práticas de ensino em Geografia, criando e refletindo sobre aulas que estejam cada vez mais conectadas com a complexidade do espaço escolar e de nossos alunos, valorizando essa ciência que transformou nossas vidas, deu sentido às mesmas e pode fazer o mesmo com nossos e.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Paulo Roberto; **Rumos do Professor Contemporâneo**. São Caetano do Sul. Editora Lura. 2015;
- AQUINO, Thiago A. Avellar de; DAMÁSIO, Bruno F; SILVA, Joilson P. da (orgs.); **Logoterapia e Educação**. São Paulo. Editora Paulus. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2008
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 15ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes. 2012.
- BERTRAND, Russel. **Last philosophical testament 1943-68**. Londres. Editora Routledge. 1997
- BORNHEIM, Gerd A. **O sentido e a máscara**. 2ª edição. São Paulo. Editora Perspectiva. 1969
- BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo da educação básica: 1996-2002**. MACEDO, Elizabeth (coord. e autora secundária); LOPES, Alice Casimiro (autora secundária). Brasília (DF). Editora: Ministério da Educação e Cultura. 2007.
- _____, Congresso: Câmara dos deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 6 ed. Brasília (DF). Editora: Câmara. 2011.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília (DF) Editora: Ministério da Educação. 1997.
- BUTTIMER, Anne. **Geography and the Human Spirit**. Baltimore e Londres. Editora: The Johns Hopkins University. 1993.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A geografia do espaço turístico, como construção complexa da comunicação**. Porto Alegre. Faculdade de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2004. 333f
- _____: **Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade**. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia – Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; **Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan; KAERCHER, Nestor (org.). *Movimentos no Ensinar Geografia.* Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. P. 35-48.

_____; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos:** a alfabetização espacial. Porto Alegre: 2007.

_____; **Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em Geografia.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria (orgs.); GOULART, Lígias Beatriz Goulart; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre. Editora Mediação, 2014;

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: Antonio Carlos Castrogiovanni. (Org.). *Ensino de geografia- praticas e textualizações no cotidiano.* 11Ped.Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, v. , p. 71-114.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural.** Florianópolis. Editora UFSC. 2014.

CAPEL, Horacio e URTEAGA , Luis. **Las nuevas Geografías.** Barcelona/Espanha. Salvat Ediciones Generales.1991, p. 70.

CAVALCANTE, Terezanisia Guerra; AQUINO, Thiago Antonio Avellar. **Sentido de vida na educação: um estudo comparativo entre Freire e Frankl.** In: Logoterapia e Educação. DAMÁSIO, Bruno F; SILVA, Joilson P; AQUINO, Thiago A. Avellar (orgs.). São Paulo. Editora Paulus. 2010. P. 53-78.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas/São Paulo. Editora Papirus. 2012.

CÔRREA, Roberto Lobato. GOMES, Paulo César da Costa. CASTRO, Iná Elias de. **Geografia: conceitos e temas.** Editora Bertrand Brasil. 1995.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.** Erechim. Edelbra. 2012.

CRESTANI, Alfredo, Irmão. **Adolescência: tentando compreender o que é difícil entender.** Porto Alegre. Editora Edipucrs. 2016.

FERRY, Luc. **O Homem-Deus ou o sentido da vida.** Rio de Janeiro. Editora Difel. 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração**. 25 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2008.

_____, **Psicoterapia para todos**. 2ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 1991.

_____. **A presença ignorada de Deus**. 3 ed. Petrópolis. Editora Vozes. 1993

_____, **Fundamentos antropológicos da Psicoterapia**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1978;

FREIRE, Paulo; **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1986.

_____, **Pedagogia do Oprimido**, 28 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

_____, **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro. Editora EDUERJ. 1996

_____; OLIVEIRA, Victor. **O jovem contemporâneo e a geografia escolar: tão perto e tão longe**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria, KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para ensinar Geografia: Oscilações**. Porto Alegre. Letra 1 Editora, 2016, p. 117-132;

KIRK, William. **Historical geography and the concept of the behavioral environment**: Indian Geographycal Society, Silver Jubilee Souvenir and N. Subrahmanyam Memorial Volume. P. 15-160, 1952.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa/Portugal. Editora Relógio D'Água. 1983.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Minas Gerais. Editora UFMG. 2008.

MACEDO, Elizabeth (org.); LOPES, Cassimiro. **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo. Editora Cortez, 2002

MARX, Karl. BORCHARDT, Julian (org.). **O Capital**. 4 ed. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1975.

MIGUEZ, Eloisa Marques Miguez. **Educação em Busca de Sentido**: Pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo. Editora Paulus. 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. Anablume Editora. 2007;

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1983.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Editora Bertrand Brasil. 2014. P. 35-47

_____. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____, **A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação)**. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Editora EDIPUCRS, n. 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina. Porto Alegre. 2015a.

_____. **Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação**. Editora Sulina. P. 14-54; 98-132. 2015b.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, Nestor André. **O jovem contemporâneo e a Geografia Escolar: tão perto e tão longe**. In: Movimentos para ensinar Geografia – oscilações. Org. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [*et al*] Porto Alegre. Editora Letra I. 2016. P 117-132.

OLIVEIRA, L. **A construção do espaço, segundo Jean Piaget**. Sociedade & Natureza. Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 105-117, dez. 2005.

_____. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo. Editora Loyola. 1989.

ORDINE, Nuccio Ordine. **A Utilidade do Inútil**. Rio de Janeiro, Editora Zahar. 2016.

PERES, Bruno M.; SANTOS, Leonardo Pinto dos.; BENADUCE, Gilda M.

Cabral. Olhando a Escola Contemporânea. In: GIORDANI, Ana Claudia. (Org) **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia.**[et. al.] – Porto Alegre: Editora Evangraf. 2014.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo. Editora Martins Fontes. 1990.

RAMOS, Roberto José. **A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria, KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para ensinar Geografia: Oscilações. Porto Alegre. Letra 1 Editora, 2016, p. 73-84.

REIS, S. G. ; KAERCHER, N. A. **A culpa é do professor?!** In: Ana Cláudia Giordani, Ivaine Maria Tonini, Roselane Zordan Costella, Antonio Carlos Castrogiovani, Nestor André Kaercher. (Org.). Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia. 1ed.Porto Alegre: Evangraf, 2014, v. , p. 231-243.

ROHDEN, Luiz. **Sobre o sentido.** In:Veritas: Revista de Filosofia. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2004. P. 293-305.

SANTOS, Milton. **Sociedade e Espaço: A Formação Social como teoria e como método.** São Paulo. Boletim Paulista de Geografia. V. 54. 1977. P. 88-100.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo. Editora Hucitec. 1988.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2009;

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan Costella. **Jean Piaget e a construção do conhecimento: o mito da caverna.** In: Movimentos para ensinar Geografia - oscilações. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos [et al.]. Porto Alegre. Editora Letra 1, 2016. 157-168.

SCHÄFFER, Neiva Otero; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz ; KAERCHER, Nestor André ;. **Um Globo em suas Mãos práticas para a sala de aula.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011. v. 1. 166p .

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu Tuan. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina. Editora EDUEL. 2015.

_____. **Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência.** São Paulo, DIFEL, 1983. 250 p.

_____. **Surface Phenomena and Aesthetic Experience.** In: Annals of the Association of American Geographers. Washington/DC. 1989.

VERDUM, Roberto, PUNTEI, Geovane Aparecida. **Espaço geográfico e paisagem.** In: BUITONI, Marísia M. Santiago (Coord.). Geografia: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 77-87. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22)

ANEXOS

Anexo 1 - Entrevistas com os estudantes

Estudante 1- 3º Ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Ok, Clima, vegetação e... (pensou um pouco), Guerra do Vietnã. Porque eu já vi esses temas em concurso, mas eu não sei muito disso na verdade.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Sim, a urbanização no caso, a quantidade de pessoas cada vez mais no mundo, tipo, nascem mais do que morre, daqui uns anos não sei se vai ter espaço pra tanta gente. No meu dia-a-dia mesmo... não sei.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Uma aula mais participativa né? Porque praticamente o cara passa o dia todo aí, são seis períodos né? Então o cara passa a aula praticamente toda escrevendo entendeu? Tem uma explicação do professor, o professor sai e deu, seria bem melhor uma aula melhor com algum tipo de maquete, alguma coisa diferente, tipo vídeos. Até porque não se torna uma coisa chata. Para o pessoal não ficar enjoado. Precisa ser mais dinâmica, se não cara pensa "Ah! Hoje tem Geografia, que saco." X
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Por causa do calor durante o dia? Porque durante o dia, conforme o sol... Pode ser uma coisa meio burra, mas será que isso não tem a ver com vulcão ou algo do tipo?
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim, óbvio, dá pra ver pelo Guaíba né? Esses dias eu passei ali e só tinha lixo e água suja. Isso vai retornar para as torneiras.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Acho que por causa da violência de hoje em dia, as pessoas não conseguem mais sair tranquilos. Isso acaba... "perái" que eu me confundi tudo... De repente pela quantidade de pessoas que trabalham a noite, talvez a maioria possuem carro, moto e diminui quem pega ônibus.

Estudante 2 - 9º ano do Ensino Fundamental – 14 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Eu lembro sobre relevo, planalto, planície, essas coisas. Eu lembro da época que eu estava em outra escola e tinha um professor de Geografia que eu gostava muito. Ele era bem interativo com os alunos, as aulas dele não eram tão paradas, tinha conversa. Sinceramente, não lembro de mais nada.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Claro, eu pego ônibus, têm rotas, caminhos, eu uso mapas... Hoje mesmo eu precisava ir em algum lugar e usei o Google Maps.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Eu acho que tem que ter dinâmica, como já disse do meu professor, tem que ter conversa boa, tem que saber interagir com os alunos sabe? Saber conversar, porque nenhum aluno é igual. Tem que ter diálogo. Eu gosto de trabalho em grupo também. É muito difícil ter hoje aula com trabalho em grupo e dinâmica.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Já percebi isso, mas não sei o porquê.
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Com certeza porque vai para os rios, vai para onde tiram a água que a gente toma, então tudo influencia, seja o lixo nas ruas ou de alguém que toca, o esgoto...
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Não sei te responder isso.

Estudante 3 - 9º Ano do Ensino Fundamental – 15 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Primeira Guerra Mundial... vi mais ou menos em Geografia pelo lugar mais onde aconteceu... Gosto também de estudar a África porque me interessa bastante, me interessa bastante saber de onde vêm todas as culturas e que a África foi bastante explorada e tal, tem muito
---	---

	<p>petróleo, repartiram a África entre Alemanha e França e outros países, esses são os assuntos que eu mais gosto.</p> <p>O terceiro seria estudar a Ásia, as culturas asiáticas, todos os países, as culturas deles, os países deles, o jeito que eles falam como surgiu...</p> <p>Penso em Geopolítica, países, pessoas...</p>
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	<p>Consigo porque já estudamos o Brasil, tipo vou viajar para o Rio de Janeiro, daí eu já estudei isso e consigo perceber nisso a Geografia. Já viajei para lá e vi coisas que tinha visto aqui, olhei no mapa e fiquei tipo “nossa”...</p> <p>No meu dia normal depende o lugar que eu vou, lugares que me lembre a Geografia que estudei ou coisas que eu estudei.</p>
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	<p>Ela tem que ter um conteúdo interessante.</p> <p>Para uma aula ser legal eu sempre quis debater na aula e para a aula ser marcante mesmo tem que ser o professor (porque têm aulas que a gente esquece na hora).</p> <p>Ele que está na frente e vai falar, tem que falar de um modo e que a gente consiga sentir o que ele está falando. Pode ser também alguma coisa que a professora faça, seja uma aula que a gente tenha que fazer junto com a professora, Exemplo: Uma aula que a gente divida a turma em duas, cada uma é um continente, uma é a África, outra a Ásia, uma exporta milho, exporta aquilo, essa exporta café e exporta isso.</p> <p>Tem que ser uma aula dinâmica, essas aulas eu acho bem legal. Gosto de aulas que usam as pessoas da turma.</p>
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	<p>Já percebi, pelo que lembro é por causa do sol, porque ele reflete na areia e ela acumula a energia do sol, por isso fica quente.</p> <p>Também tem a ver com os ventos,</p>

	mas não lembro bem... talvez corrente marítima... mas não lembro...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Depende... se o lixo é jogado na água ou se ele é queimado sabe? Porque se for queimado o planeta vai ficar pior e se for jogado na água tem influência, porque claro, a água tem que ser tratada se não a gente não consegue beber. Depende de onde for esse lugar de largar o lixo, tipo aqui em Alvorada, é em qualquer lugar...
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Isso tem a ver com o trabalhador no caso né... ele tem seu horário, mas nem todos trabalham naquele horário e utilizam aquela linha de ônibus. Também pode ser muito perigoso, tipo o Umu que é muito perigoso de noite né? Quem é que consegue?

Estudante 4 - 3º Ano do Ensino Médio– 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Eu gostava de conhecer o Rio Grande do Sul, quando a gente fazia os mapas e tal, Geografia Política porque gosto de política e de debater e acho que só. Geografia nunca foi uma coisa que me chamou atenção.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Bem mais ou menos, bem mais para menos do que mais para mais. Percebo mais em Geografia Política como em jornais e no meu trabalho, eu trabalho no fórum, então quando os servidores debatem alguma coisa, daí eu consigo mais ou menos.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Ela tem que ter dinâmica, diálogo, assim, de tu poder expressar tua opinião e silêncio, para poder prestar atenção no professor. Dinâmica da gente fazer em grupo.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Geografia não é meu forte, pode ter certeza... Mas sei lá... acho que é a temperatura que varia conforme o clima...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Acho que sim porque a água que a gente toma é tratada, então quanto mais sujeira, ela não fica totalmente tratada, sempre fica um gosto na

	água.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Medo eu acho, de serem assaltados. Eu teria medo. Em alguns locais por exemplo que vou, tenho medo, fiz o ENEM no ano passado no Umu e não me senti segura. Acho que a empresa que tira alguns horários é mais por precaução.

Estudante 5 - 9º Ano do Ensino Fundamental – 15 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	A gente tem estudado mais a Geopolítica, coisas como a Coreia do Norte, o lance do Trump e tal, isso é uma coisa que me interessa bastante. Eu acho isso muito sério e faz parte muito importante pro nosso planeta e o nosso país também, afeta a gente economicamente, então esse é um deles. Relevo, relevo é sempre um desses que vem na cabeça quando se trata de Geografia, é uma coisa que a gente estudou bastante. Sempre estudei. Um terceiro... eu não sei muito bem... não me vem na cabeça assim...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Olha... na verdade é até um pouco relativo né... por exemplo, dia de chuva, a gente estuda o vento e tal, é uma coisa muito natural, a gente vê a previsão, vê como está o dia...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Olha, eu acho que uma coisa que mais desperta o interesse do aluno realmente é a comunicação né, um professor que sabe conversar. Por exemplo, em uma aula de História, o professor debate, conversa, tu começa a conversar. Começar a copiar um monte de texto, texto, texto... uma coisa muito comum, muito monótona, não tem aquela interação de aluno e professor sabe? É só aquele negócio de "Vamos copiar o conteúdo, vamos ter um trabalho aqui e beleza". Acho muito mais interessante, por exemplo, na própria aula de Geografia, a professora fala muito,

	<p>conversa bastante com os alunos, isso cativa e faz a gente sempre prestar atenção no que ela fala, a gente acaba nem copiando muito, mas isso de se comunicar com ela, faz a gente aprender muita coisa. Acho que imagem é uma coisa interessante também, pegar e levar os alunos para a sala de projeção, tipo, “vamos falar sobre a situação da Arábia Saudita”, daí pega e coloca lá as imagens mostrando o povo... ou vamos falar de Catolicismo, daí tem uma imagem de umas Igrejas, é legal.</p>
<p>Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?</p>	<p>Já percebi isso, é normal mesmo, eu já li uma vez sobre isso, acho que é alguma coisa relacionado ao ar que está quente e a noite vai esfriando... não lembro muito bem.</p> <p>É tipo um ciclo, o sol, ele aquece durante o dia e durante a noite ainda está meio abafado, meio quente, conforme a noite vai passando a água vai esfriando.</p> <p>Eu não lembro muito bem disso.</p>
<p>O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?</p>	<p>Sim, verdade. Claro que influencia, muitas pessoas gostam de jogar o lixo no chão, daí o lixo pode passar pelos dutos, entra no esgoto e a água vai se poluindo, a água é sempre reaproveitada, por exemplo, a CORSAN têm aquelas águas que filtram a água. Lá em casa eu não bebo mais a água da CORSAN, lá a gente tem aquelas bombonas de água que fazem bem para a saúde, a mesma água que a gente na privada é a água que um dia vai sair na torneira e o lixo vai tendo contato com todas essas coisas né.</p>
<p>Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?</p>	<p>Nossa, nunca parei para pensar nisso, nunca nem tinha reparado nessas coisas, não sei...</p>

Estudante 6 - 3º Ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Na real eu não lembro... 3 assuntos eu estudei da Geografia... Pois é... Geografia não é meu forte... vou pular essa...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Pior que não... realmente não...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Tem que ter um professor que diversifique bem o assunto... Sei lá... tem professor que chega muito falando de outros assuntos sabe? Tudo bem, eu não me interesso muito por Geografia, mas sei lá se um professor vier e passar uma ideia muito legal de Geografia, eu vou acabar me interessando. Tem que ter um professor que saiba ensinar, que saiba explicar. Como eu não sou muito de Geografia, então se não tem isso, não dá. Eu gosto de aula que tenha que interagir, tipo com o visual, que tenha imagem, eu sou um cara muito do visual, então quando tem slide, eu tenho que ver pra aprender, tenho que ver, tenho que fazer.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei mesmo...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	O lixo que a gente acaba jogando sempre vai influenciar porque acaba contaminando, mesmo que a gente acabe tratando, nunca fica a mesma coisa. Influencia na qualidade da nossa água, no gosto.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Falta de segurança é a única coisa que eu consigo pensar... sei lá... medo de serem assaltados...

Estudante 7 – 3º ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Eu lembro porque eu estudei bastante... Tive ajuda da minha mãe com estados e capitais... e relevo... Deixa eu ver o que mais.... eu lembro
---	---

	dessas duas porque estudei bastante... Essas são as duas que lembro porque eu gostava também... não lembro de uma outra.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Eu acho que o mais importante é a localização, a gente vê bastante televisão, cita bastante estados e países e dá pra saber daí. Até essas questões ambientais que está dando, Geografia ajuda bastante.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Não passar só coisa no quadro, conversar bastante, acho que isso desperta curiosidade, pelo menos pra mim, tirar as dúvidas, ter bastante diálogo. Também quando nos levam para o laboratório, assistir vídeos, acho bem interessante. Aulas dinâmicas.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Porque pelo que eu sei, quando o clima está frio a água fica mais quente e quando o clima está quente, a água fica mais gelada.
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Acredito que sim porque vai para os esgotos e fica mais difícil a questão de ter água potável... eu pesquisei bastante sobre isso para o ENEM, os rios estão sendo afetados pelos lixos então é mais difícil achar água potável. ENEM né? Tive que olhar bastante vídeo-aula.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Talvez por questões de segurança? Porque do jeito que está né? Assalto, essas coisas...

Estudante 8 – 9º ano do Ensino Fundamental – 14 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Calma aí... tenho que conseguir lembrar três assuntos de Geografia né? Mas não sei... não consigo lembrar...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Não consigo... Meu Deus do céu... não...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em	Eu gosto de Educação Física porque tem exercício, mas nas outras eu gosto quando tem filme e o professor

aprender?	não pode passar muito no quadro.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim, deixa eu pensar... calma aí... por que... ai meu Deus... Eu sei, mas eu não me lembro. Não sei, quando chove a água do esgoto vai pro rio...
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Por causa do perigo.

Estudante 9 – 9º ano do Ensino Fundamental – 15 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Deixa eu ver... ah... só lembro de mapas... Só... X
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Não consigo. X
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Tem que ter bastante explicação, ser bem explicado, não só passar coisa no quadro, ter bastante prática. Não tenho isso nas minhas aulas. Tem que ter explicação com conteúdo, não só passar tudo.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Já percebi isso, mas não sei por que acontece.
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Eu acho que sim porque vai para os filtros e é de lá que vem nossa água, acho que a água que a gente toma não é 100% potável, esse lixo influencia.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Acho que é pelo bairro ser perigoso.

Estudante 10 – 3º ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Eu não lembro de nenhum... porque eu nunca... como vou falar... eu nunca tive professores bons...então... eu
---	--

	sempre passei só... entrego trabalhos... faço as coisas... mas nada além disso...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Não consigo...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Tem que ter debate, eu gosto, até porque é o que eu quero fazer, eu quero fazer o curso de Direito, então para mim, uma aula para ser legal tem que ter debate, sobre diversos assuntos...
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Já ouvi falar, mas eu perceber nunca percebi, tenho medo da praia de noite (risos). Olha... não sei...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim porque eles pegam a mesma água, eles limpam a água de novo para a gente beber, então a gente meio que já tá tomando água suja, daí piora.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	É relacionado a violência, no meu ponto de vista, vou te dar um exemplo, eu moro no Umbu, um bairro bem crítico e não tem, tem horários que não tem ônibus nem UBER, isso está relacionado a violência que a gente tá vivendo.

Estudante 11 - 9º Ano do Ensino Fundamental – 14 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Ano passado a professora de Geografia estava passando sobre as ondas e terremotos... esse ano a professora não está passando muita coisa, mas agora ela está falando mais das mulheres, discriminação, essas coisas... Os do ano passado eu lembro porque a professora era muito legal e desse ano eu lembro mais porque é o que ela mais fala.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Não consigo perceber não...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	É bom quando professora conversa com a gente, conta histórias, explica bem, têm professores que só passa no quadro e passa e passa... Tive uma professora no 8º ano que só

	<p>trazia Atlas pra gente todos os dias, então todos os dias a gente fazia um mapa e colava no caderno, desenhava mapa todo santo dia e era meio chato sabe, além de ter muito texto.</p> <p>Tem que ter mais conversa, debate assim, professor tem que explicar bem e envolver a gente.</p>
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Pode ser que sim... depende se algum lixo é reciclável ou não...
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Às vezes tm alguns ônibus que já fizeram o programado e acabam as linhas, além de ser mais perigoso.

Estudante 12 – 3º ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	<p>Planície pelo fato de eu ter morado no litoral do Rio de Janeiro.</p> <p>Depressão, por causa do calor, eu acho legal.</p> <p>Placas tectônicas também, eu acho bem interessante.</p>
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	<p>Dependendo de onde eu estou, consigo perceber, por exemplo, na praia, quando eu vou, se não têm morros lá é porque eu estou na planície. Quando eu estou em um local quente posso perceber um clima mais quente ou árido.</p> <p>No meu dia-a-dia assim percebo mais os morros.</p>
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	<p>Acho que pela forma do professor explicar, uma maneira mais divertida, trazendo coisas novas, fazendo trabalhos criativos assim, acho bem interessante.</p> <p>Tem que ser uma aula diferente.</p>
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Já percebi isso, acho que pelo fato de noite emparelhar as temperaturas.

O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim, a sujeira que é desviada para água, como o resto de comida no ralo vai para a água e dificulta de tratar.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Acho que dependendo do lugar, se for violento é pelo perigo e também dependendo do lugar pela quantidade de passageiros, acho que isso é em lugares mais pobres também.

Estudante 13 – 9º ano do Ensino Fundamental – 15 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Estudei em Geografia alguns estados, lá pelo 5º ano, agora a gente tá vendo um pouquinho e que faz parte da Geografia a questão do racismo, preconceito, a sociedade, isso faz parte da Geografia, acho que são essas duas coisas que me marcam. Os estados é bom aprender porque faz parte do Brasil, nosso país, nossas capitais, lembrei agora do relevo também, os montes, porque tem eles. O preconceito e o racismo é importante aprender porque existe, injúria racial...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Algumas coisas sim e outras não, por exemplo, o tema desse ano que é preconceito, consegue relacionar melhor porque tu vê todo o dia... existe todo o dia... Agora estados e relevos não é uma coisa que tu vê todo o dia... às vezes no meu trabalho vejo algo de estados, mas não é tanto.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Eu acho que uma coisa que te chama atenção é quando tu mostra aquela coisa, não quando tu só fala, por exemplo, vou falar uma coisa que aconteceu, mas se tu não mostrar aquela coisa, não funciona. Por exemplo, vou mostrar uma marcha que teve em Porto Alegre, eu só falei da marcha, mas se eu já mostrar uma foto e o por quê teve aquela marcha... entendeu? Trazer o por quê dela e

	<p>trazer algo com gosto, que faça as pessoas participarem e estejam impressionado com aquilo que tu tá vendo, então acho que imagens trazem um gosto de “quero mais”. Tem que ter imagens e um conteúdo objetivo.</p> <p>A palavra objetivo eu aprendi muito porque é quando tu explica alguma coisa e geralmente ba gente explica curto, não se fala muito, tu mostra uma imagem, mas já fala logo o que é aquela imagem, é objetivo. Quando tu traz objetividade, tu traz interesse na objetividade...</p> <p>Deixa eu ver como posso te explicar... tem que ser objetivo porque se tu dá muita volta às vezes tu te perde... Por exemplo, na Matemática... se tu fica muito na teoria, tu já não entende, então acho que quando tu vai mais ao objetivo, onde tu quer chegar, tu traz a teoria, mas traz também uma objetividade.</p> <p>Como um exemplo... O que que é um relevo e para que o relevo serve? Tu traz o que é e já trouxe para que ele serve e traz ainda uma exemplo do que tem hoje em dia, que é perto. Eu mostrei o que é (foi curto), mostrei como é que é (através de uma imagem) e depois encaixei na sociedade, como isso está no dia-a-dia.</p> <p>Não consigo perceber isso nas aulas.</p>
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei dizer...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Influencia, se o lixo não é colocado no lugar certo, tipo se é tocado no chão e fica na rua prejudica a cidade porque ela acaba não ficando limpa e afeta o meio-ambiente. O lixo vai para o esgoto.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Nunca parei para pensar nisso... não sei dizer...

Estudante 14 – 3º ano do Ensino Médio – 16 anos

<p>Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?</p>	<p>Nossa... é uma matéria que eu não curto muito... Mas a Geopolítica, ali com a criação da ONU foi uma coisa que eu achei bem legal, outra parte... deixa eu ver... o estudo da África... a antiga... achei legal a economia, como eram os costumes deles e tudo mais, mas isso eu estudei por fora, esse ano a gente não teve assim aula tão focada por conta da Greve, isso complicou e eu tive que ir atrás. Ano passado e retrasado eu lembro de estudar as coordenadas da Terra.</p>
<p>Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?</p>	<p>Ahh sim... principalmente nos fusos horários para eu me achar. Principalmente ano passado que estudamos as estrelas, lembro da estrela alfa que era para a gente saber o que é Norte, Sul... é uma das coisas que eu percebo muito durante o dia, porque eu gosto muito de olhar o céu.</p>
<p>Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?</p>	<p>Ser menos metódica, ser mais cativante aos alunos, não ser tão séria e saber ensinar com simplicidade, não como se estivesse lendo um livro sabe, mas como se tu tivesse tudo na “ponta da língua” e soubesse passar aquilo que tu estudou, não ficar enrolando... Pra mim me chama muito atenção as aulas que os professores falam simples e que tu consiga entender, não ficar só enrolando e passando texto no quadro. O importante mesmo é o professor saber explicar. Prefiro que ele explique mais, eu vejo isso no cursinho que eu fiz, lá eles explicam bem e não ficam passando tanto texto, aqui eu só conheço um que é assim.</p>
<p>Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?</p>	<p>Porque durante o dia a areia tem mais facilidade de pegar calor do que a água, a água fica o dia inteiro aquecendo e quando chega a noite é que ela está quente, por isso ela também demora a esfriar. Aprendi ontem a noite, estava estudando isso</p>

	para o ENEM.
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Influencia eu acho, porque como ele é produzido na cidade, ele têm alguns componentes químicos que quando é lançado na água polui ela muito e depois no tratamento fica mais difícil de tirar e às vezes nem sai.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Não faço a mínima ideia, nunca notei isso.

Estudante 15 – 3º ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Na real eu não lembro... 3 assuntos eu estudei da Geografia... Pois é... Geografia não é meu forte... vou pular essa...
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Pior que não... realmente não...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Tem que ter um professor que diversifique bem o assunto... Sei lá... tem professor que chega muito falando de outros assuntos sabe? Tudo bem, eu não me interesso muito por Geografia, mas sei lá se um professor vier e passar uma ideia muito legal de Geografia, eu vou acabar me interessando. Tem que ter um professor que saiba ensinar, que saiba explicar. Como eu não sou muito de Geografia, então se não tem isso, não dá. Eu gosto de aula que tenha que interagir, tipo com o visual, que tenha imagem, eu sou um cara muito do visual, então quando tem slide, eu tenho que ver pra aprender, tenho que ver, tenho que fazer.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei mesmo...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	O lixo que a gente acaba jogando sempre vai influenciar porque acaba contaminando, mesmo que a gente acabe tratando, nunca fica a mesma coisa. Influencia na qualidade da

	nossa água, no gosto.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Falta de segurança é a única coisa que eu consigo pensar... sei lá... medo de serem assaltados...

Estudante 16 – 3º ano do Ensino Médio – 16 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Tem o PIB que é o Produto Interno Bruto né? Tem esse... mas eu não lembro de quase nada porque a partir do momento que eu entrei no terceiro ano parece que a Geografia saiu daquele eixo de mapa/relevo, coisa assim sabe... Às vezes parece que tem mais coisa de História na Geografia do que a própria Geografia, isso aí que falei é mais porque a gente fez bastante desde o sexto ano, daí ficou bastante gravado na memória.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Acho que quase tudo né? O clima, o vento... essas coisas... Saber onde é o Norte, o Sul... Onde nasce o sol, é o Leste né?
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Acho que para mim é quando tu consegue conversar com o professor, ele te explica, ele brinca contigo... Por exemplo, a professora de Química que trouxe uma música pra gente, tipo, era uma música e ficou conteúdo de aula da “Hibridização do Carbono”, então acho que é mais ou menos isso, tu conseguir falar com o professor, ele saber te explicar, por aí. Gosto de conversa, explicação, não só aquela coisa de passar no quadro.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei... mas gostaria muito de saber...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim porque ele acaba todo indo para o mesmo lugar praticamente né? O lixo que cai aqui cai num bueiro que cai num rio e que cai em um negócio de tratamento de água. Daí acaba influenciando, aumentando o cloro, às vezes tem muito cloro na água ou arde o olho no banho.

Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Não sei se é por causa da empresa que tem pouco ônibus ou também porque a criminalidade está aumentando, pode ser uma dessas duas opções.
---	---

Estudante 17 – 3º ano do Ensino Médio – 17 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Acho que um deles seria quando aprendi sobre as regiões do Brasil, achei importante por tu saber onde tu mora, onde é teu habitat, acho importante. Acho que saber sobre a Europa e a América do Norte por serem lugares bem requisitados e acho interessante saber isso.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Sim e não, depende. Sim porque quando tu sai na rua, tu precisa saber o nome daquela rua e tu vai ter que voltar e saber se localizar e nisso a Geografia, vamos dizer que ensina. E não porque geralmente tu faz sempre o trajeto que tu sabe e não busca novos trajetos e fica buscando o que a Geografia ensina.
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Acho que o professor se enturmar com os alunos, se integrar, acho que ao invés dele chegar na sala e falar “baixa a cabeça e copia”, pode começar a descontrair com o aluno. Pode alegrar a aula, sem ser aquela coisa chata. A maneira como ele vai aplicar a aula vai deixar a aula interessante. A explicação e sua maneira mudam a aula.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Já notei isso.. Mas sei lá por que isso acontece...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim, porque acho que ele não sai do lugar de uma maneira adequada... nos caminhões de lixo, ele influencia no ar, esse ar todo vai passando e acaba caindo na nossa água.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a	Já... agora o UBER também tá nessas... por causa da falta de segurança e da porcaria dessas ruas.

partir de determinado horário?	
--------------------------------	--

Estudante 18 - 9º ano do Ensino Fundamental – 14 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Os Três Tigres Asiáticos, a Segunda Guerra Mundial a professora passou agora, era para ser de História, mas ela acabou passando para nós, não sei o porquê. Também sobre Latitude e Longitude porque foi o que mais marcou e o que mais nos passaram. Lembro de mapas e a forma do planeta.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Só as lombas porque tem a planície né? Então têm lugares que são retos, lugares que sobem, descem e vejo que tem a ver com Geografia e as formas das montanhas. O relevo...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	Eu acho que a aula tem que ser objetiva, direta, não pode enrolar muito. Não pode estar falando de um assunto e depois vem algo nada a ver, tipo às vezes está num assunto, desvia, foge do objetivo e depois quer voltar, mas perdeu já o sentido daí. Até porque quando volta para o assunto, ninguém mais quer ouvir ou presta atenção. Gosto de debates, debater com o aluno me chama bastante atenção, nossa sala gosta bastante de debater, assim todo mundo debate junto, tenta focar uma mesma ideia, cada um se expressa da sua forma.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Nunca percebi isso, não sei por que acontece...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Influencia bastante por causa que todo lixo vai parar em alguma água, que cai no rio, mais adiante recolhem a água dele para transformar para nós.
Quais são os motivos para que, em	Já percebi sim, acontece pela

alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	criminalidade, os assaltos que afetam determinado lugar.
---	--

Estudante 19 – 9º ano do Ensino Fundamental – 14 anos

Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?	Geopolítica, relevo e um pouco de política também, porque eu estudei mais neste ano um pouco de geopolítica e política, como influenciam nas coisas... e no país, certos lugares. Relevo era mais no oitavo e sétimo ano.
Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?	Sim, consigo. Sobre localização, conhecer os lugares, conhecer porque tal parte de uma certa região é assim, porque em certas regiões nascem tais plantas... Para mim mais é localização mesmo e acho que em relação a vegetação e essas coisas...
Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?	É mais por gosto pessoal da matéria e situação momentânea da pessoa, cada pessoa têm certos interesses que vão ter em algumas aulas e em outras não. Tem que abranger coisas do mundo cotidiano, ter algo que me interesse, que tenha cotidiano.
Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?	Não sei... tem a ver com erosão do solo? Mas não sei...
O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?	Sim, porque dependendo, o lixo vai para a água e vai para o tratamento, dependendo do tratamento, ele não filtra 100% da água e acaba não indo tão potável se tivesse sido tratada mais intensificadamente.
Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?	Por causa da poluição... o diesel e a gasolina soltam aquela fumaça preta...

Estudante 20 – 9º ano do Ensino Fundamental – 15 anos

<p>Cite três temas, referentes à Geografia, que você destaca. Por quê?</p>	<p>Eu lembro da descoberta do Brasil porque vimos várias vezes, é História, mas foi junto em alguns anos. Foi meio que junto nos anos iniciais, daí eu lembro.</p> <p>A Europa porque está sendo nesse ano e por isso eu lembro...</p> <p>A América Latina e a América do Norte porque foi algo que a gente estudou bastante também. Lembro de mapa e globo.</p>
<p>Você consegue perceber, ou não, os conhecimentos da Geografia no seu cotidiano? Como?</p>	<p>Sim, jornais, essas coisas...</p> <p>Quando a gente estudou sobre a Europa, os países de lá, então entra a Geografia Política, quando a professora trata de feminismo ou de algumas coisas específicas da Europa sabe, daí tem muito disso que está no jornal.</p> <p>Eu me interesso mais por essa coisa de cultura, como ela é no local dos povos e influencia.</p>
<p>Quais são os elementos que uma aula deve ter que contribuem para que desperte em você, o interesse em aprender?</p>	<p>Acho que diálogo, acho muito interessante isso, isso marca a aula. Uma aula diferente que foge do caderno, livro e quadro. Quando tem filme também, ajuda no conteúdo.</p>
<p>Por que quando vamos a praia, a água do mar permanece fria durante o dia, aumentando sua temperatura com a chegada da noite?</p>	<p>Não sei por que isso acontece...</p>
<p>O lixo urbano que é produzido nas cidades em torno de Porto Alegre pode afetar a maneira como tomamos água? Por quê?</p>	<p>Acho que sim, porque o tratamento pode ser não tão forte assim e também, quando chove muito, enchente e vai o esgoto, ela vem com cloro, então acho que influencia por isso.</p>
<p>Quais são os motivos para que, em alguns locais de Porto Alegre, não tenham algumas opções de ônibus a partir de determinado horário?</p>	<p>Acho que é porque é mais perigoso.</p>